

ANA PAULA VANSUITA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O
PRONERA EM SANTA CATARINA.**

Florianópolis, agosto de 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O
PRONERA EM SANTA CATARINA.**

Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do
título de mestre no Curso de Pós Graduação em Educação
da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Sônia Aparecida Branco Beltrame.

Florianópolis, agosto de 2007.

ANA PAULA VANSUITA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O
PRONERA EM SANTA CATARINA.**

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Sônia A. Branco Beltrame
Orientadora (CED/UFSC)

Examinadora Maria Hermínia L. Laffin
(CED/UFSC)

Examinadora Mônica Castagna Molina
(UNB – BRASÍLIA)

Florianópolis-SC
2007

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jacira Sabel Vansuita e Milton José Vansuita, por me acompanharem em todos os momentos de minha vida, pelo amor constante e por me darem todas as condições de estudo.

Ao meu irmão, Rodrigo José Vansuita, pelos momentos de trocas e distração, que foram importantes nesse processo.

À professora Sônia Beltrame, por suas incansáveis orientações, regadas de muito aprendizado, paciência e dedicação e por assumir, juntamente comigo, o desafio dessa pesquisa.

Ao PRONERA da UFSC, nas pessoas desse programa que já passaram e aos que ainda permanecem e que muito mais que companheiros de trabalho e idealizações são meus amigos e amigas, em especial a algumas pessoas desse programa: LÚCIA, LEYLI, LYVIA, JULIANA, DOMITILA, DÉBORA, KÁTIA, SAMUEL e a ALESSANDRA, que sempre estará no nosso coração. KAMILLE, RODRIGO, entraram em minha vida no PRONERA, e agora para vida toda...

Aos colegas da turma do mestrado que oportunizaram grandes trocas e vivências.

À amiga Ana Paula Daros, por me tranquilizar nos momentos difíceis e pelo constante carinho.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por oportunizar um constante aprendizado e desafio, e por provocar questionamentos, os quais me fizeram despertar para realizar essa pesquisa.

Aos entrevistados, que se disponibilizaram a contribuir nessa pesquisa.

“O quadro sombrio da vida, que arrasta esses grupos disseminados pelo interior e recolhidos em choças de pau-a-pique, em ranchos de sapé ou em casebres em ruína, contrasta violentamente com a suavidade bucólica ou a grandeza soberba das paisagens, que se desenvolvem, para prazer dos olhos, à contemplação dos forasteiros, mas a cuja própria beleza a miséria física e social já tornou quase indiferentes e insensíveis às populações locais” (Fernando de Azevedo, 1962).

RESUMO

O estudo investiga o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido em Santa Catarina, numa parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização (INCRA).

Os eixos fundamentais de análise privilegiam a compreensão do Programa no âmbito da proposta de políticas públicas nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que vivem e trabalham no campo.

As questões levantadas direcionam as análises para a educação do campo nos seus aspectos históricos e políticos, evidenciando as propostas educacionais identificadas como ruralismo pedagógico desenvolvido a partir da década de 1950, bem como as iniciativas do poder público para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo na atualidade. A pesquisa desenvolvida junto aos sujeitos envolvidos no PRONERA chama atenção para a necessidade de se construir políticas públicas comprometidas com o avanço da educação dos povos do campo, que apresentem propostas para além de programas, ou seja, que se consolide uma educação de jovens e adultos a qual viabilize um conhecimento contínuo e sólido em qualquer etapa da vida desses trabalhadores e trabalhadoras.

Palavras-chave: PRONERA, educação de jovens e adultos e políticas públicas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the National Program of Education in the Agrarian Reform (PRONERA) developed in the province of Santa Catarina in a partnership between the Federal University of Santa Catarina (UFSC), Movement of the Landless Workers (MST) and the National Institute of Settlement (INCRA).

The axis of this analysis aims at achieving the fundamentals of this Program in the national public politics scope for the Adult and Youth Education living in the countryside.

The issues comprised by this essay direct us to an historical and political analysis, expressing the educational propositions that are identified with the rural pedagogy that has been developed since the fifties, just like the actual politics for the rural EJA (Adult and Youth Education). The research was developed with the peasants envolved with PRONERA, and it explicits that a rural education beyond the programs is required, in other words, a continuous and substantial education has to be consolidated for the Adults and Youth living and working in the countryside at any time of their lives.

Key words: PRONERA, Adult and Youth Education, public politics.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
ANCAR – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CED – Centro de Ciências da Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNRH – Comissão Nacional de Recursos Humanos
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DNERu – Departamento Nacional de Educação Rural
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educação na reforma Agrária
FAPEU – Fundo de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
GTDN – grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste
IAI – Instituto de Assuntos Internacionais
INCRA – Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTB – Ministério do Trabalho
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio - Econômicas e Culturais

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD – Plano de Educação, Cultura e Desporto
SC – Santa Catarina
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEFOR – Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional
SEPLAN – Secretaria do Estado de Desenvolvimento e Planejamento
SESP – Serviço Social Rural
SSR – Serviço Social Rural
SUDESUL – Superintendência da Região Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Acampamento Índio Galdino II, situado no município de Curitiba	15
Figura 2: Acampamento Índio Galdino II, situado no município de Curitiba	30
Figura 3: Assentamento 1º de Maio, situado no município de Curitiba	41
Quadro 1: Projetos realizados pelo PRONERA/SC	74
Figura 4: Acampamento Índio Galdino, situado no município de Frei Rogério	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
1.1 A Educação do Campo: o “ruralismo pedagógico” e os seus desdobramentos na educação brasileira	16
1.1.1 Influência do processo de Industrialização na educação	18
1.1.2 Os caminhos dos programas e projetos governamentais	20
1.1.3 Programas e projetos regionais.	26
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	31
2.1 O Estado e as Políticas Públicas	31
2.2 Reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil	35
3 UM NOVO PROGRAMA PARA O CAMPO	42
3.1. Novas políticas públicas para o campo – O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	42
3.2 A organização do PRONERA em Santa Catarina na UFSC	53
3.2.1 Origem	55
3.2.2 A Prática Viva	59
3.3.3 Os Desafios Continuam	71
3.3.4 Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: a perspectiva dos jovens e adultos	77
4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a Educação de Jovens e Adultos, uma conquista de um direito dos povos que vivem e trabalham no campo.

A escolha do tema foi fortemente influenciada pela experiência desenvolvida como bolsista do projeto de extensão intitulado: “*Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*”, implementado pelo Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Este projeto faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹.

O programa foi criado pelo Governo Federal em 1998, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), via Ministério do Desenvolvimento Agrário, e executado por meio da parceria entre Universidades, o MST e outros movimentos sociais do campo.

O referido programa vem possibilitando avanços no processo de alfabetização e escolarização de assentados das áreas de reforma agrária no Brasil. A sua constituição teve origem nas reivindicações e demanda dos movimentos sociais. Desde 1998 até 2002 o PRONERA tem nas suas estatísticas um número expressivo de educandos da alfabetização inicial e escolarização de monitores², bem como cursos de graduação e em 2007 inicia um curso de Pós-graduação – lato sensu.

¹ Em 2007, o projeto está em andamento em sua 3ª edição, no Estado de Santa Catarina. O projeto abrange 71 turmas formadas em 55 assentamentos e acampamentos do estado, e atendem 1420 educandos/as do 1º segmento do Ensino Fundamental, (1ª a 4ª série).

² Os monitores são os educadores/as, também conhecidos como “docentes leigos”, costuma ser esta a expressão usada na legislação educacional para professores/as que atuam nos assentamentos e acampamentos, sem titulação/escolarização adequada para isso, como nesse caso (CALDART, 1997).

Refletindo sobre a educação dos povos do campo³, o que se percebe é que, ao longo da história, as políticas públicas ou programas do governo destinados a essas populações foram políticas sem continuidade e elaboradas de modo hierarquizado, que seguiam modelos internacionais e paradigmas da educação urbana. As reflexões sobre a escola oferecida aos povos do campo apresentam, historicamente, um triste cenário das escolas rurais. O que se constata é que as discussões, desenvolvidas por Calazans (1993), ainda são muito atuais e que o debate sobre a Educação do Campo está posto como desafio aos educadores e à sociedade atual, nas reivindicações dos movimentos sociais por melhores condições de vida e trabalho no campo.

No caso da educação de jovens e adultos, os programas e projetos, via de regra, evidenciam que os governos criaram em suas políticas uma prática de dependência aos órgãos internacionais, instituições privadas e outros, em que os modelos internacionais servem de “modelo” para serem aplicados na educação brasileira.

Portanto, essa pesquisa instiga a buscar compreender quais os avanços do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em relação às políticas da década de 1950, identificadas pelo ruralismo pedagógico: seria uma reprodução das iniciativas daquele período ou, então, verificar o que se configura no programa.

A instabilidade dos programas e projetos que resultam de parcerias com o Estado, na medida em que está submetida à rotatividade do poder, sofrem os reveses da falta de transparência no acesso a informações; dificuldades no processo de consolidação de política pública, bem como entraves no repasse dos recursos públicos, garantidos por lei. Beltrame (2000, p. 25) nos aponta que, ao rever as políticas para o ensino dessas populações, percebe-se um panorama de programas e projetos muito mais para atender interesses do governo, seguindo de forma constante as prerrogativas

³ “Povos do Campo” inclui todos os movimentos que vivem e trabalham no e para o campo como: os movimentos dos atingidos por barragens, os quilombolas, os ribeirinhos e outros.

econômicas de desenvolvimento, mais conhecido pela sua propaganda do que pela sua atuação.

Esses e outros percalços são historicamente conhecidos quando se estuda a educação do campo. O Programa em análise apresenta outro percurso, pretende ser uma ação compartilhada entre diferentes sujeitos, porém com um objetivo em comum.

Portanto, o objetivo da pesquisa teve o intuito de compreender o caráter desse programa, investigou-se junto aos sujeitos que fizeram parte da elaboração e execução do projeto inicial, de forma a apreender os elementos que constituem e diferenciam o PRONERA, tendo como “pano de fundo” o estudo das políticas da década de 1950, buscando compreender os avanços da experiência atual.

Para tanto, estudou-se publicações, documentos e materiais produzidos pelo grupo Nacional e de Santa Catarina, ou seja, publicações e relatórios que trazem elementos do desenvolvimento do programa, suas origens e dificuldades durante o processo de implementação. Os documentos analisados compreendem o período de realização do programa na UFSC.

A partir disso, percorreu-se um longo caminho para discutir elementos teóricos que possibilitem compreender o debate sobre o PRONERA que o governo e os movimentos sociais vêm desenvolvendo desde a década de 1990; bem como analisar as suas propostas educativas, como um programa institucional do Governo Federal, que escolariza jovens e adultos; e destacar as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil, envolvidos no processo de elaboração do programa no âmbito do PRONERA/UFSC, em Santa Catarina.

No primeiro capítulo, apresentam-se reflexões sobre e os desdobramentos da educação do campo na educação brasileira, tendo como “pano de fundo” o ruralismo pedagógico. Esse pensamento que permeou toda a análise e investigação nesta pesquisa,

nos fazendo entender a concepção de educação rural, naquele período, da década de 50, as características das políticas governamentais, para compreendermos de que forma os programas atuais, destinados aos povos do campo, interferem na vida dos sujeitos, e se trazem em seu bojo aspectos e características que se assemelham com as políticas de governo do período estudado, como referido anteriormente.

No segundo capítulo, vê-se o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e a relação do Estado e sociedade civil como integrantes dessa elaboração de políticas públicas. Ou seja, juntamente ao histórico de programas e projetos governamentais destinados à EJA, refletimos sobre o que são políticas públicas. E como o Estado e a Sociedade Civil se configuram nesse processo de disputa na construção de políticas públicas.

Em seguida, no terceiro capítulo, discute-se como vêm sendo pensado a educação dos jovens e adultos do campo e os programas de suplência, marcando as iniciativas atuais. Para isso, investigamos o histórico do PRONERA, sua criação, viabilização, desenvolvimento, isso no âmbito nacional. Posteriormente, no caso específico, analisamos o PRONERA na UFSC, em que buscamos compreender, as especificidades do programa no estado, as demandas, as dificuldades, a trajetória de implementação, e como o programa vem sendo executado frente às instituições e organizações locais.

No quarto capítulo, descreve-se a metodologia da pesquisa em foco e analisam-se as entrevistas à luz de teorias com o enfoque de compreender as percepções dos sujeitos frente à elaboração e execução do programa, especificamente em Santa Catarina, e também debatendo sobre a Educação do Campo, com vistas à implementação de uma política pública.



Figura 1: Acampamento Índio Galdino II, situado no município de Curitibaanos

Crédito: Rodrigo José Antônio Beltrame

1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. 1 A Educação do Campo: o ruralismo pedagógico e os seus desdobramentos na educação brasileira.

Pretende-se analisar, a condução das políticas de governo destinadas ao meio rural e os desdobramentos políticos, econômicos e sociais que interferiram na vida dessas populações, focalizando tal análise na década de 1950, que os estudiosos da área chamaram de “ruralismo pedagógico”.

Para isso, faz-se necessário uma retrospectiva sobre o desenvolvimento da educação, ao longo das décadas de 30 a 70 do século XX, para se entender se os projetos governamentais, ainda hoje, podem estar retomando elementos da educação desse período. Para apresentar essa perspectiva, utiliza-se informações sistematizadas por Romanelli (1986), detendo-se ao desenvolvimento da educação ao longo da década de 1930, e Calazans (1993), trazendo um panorama dos projetos governamentais do século XX, sobretudo evidenciando o período do ruralismo pedagógico.

A educação vem constituindo-se ao longo das décadas como um elemento fundamental para o desenvolvimento de comunidades.

A herança cultural, influenciando diretamente sobre a composição e os objetivos perseguidos pela demanda escolar, os rumos que toma a economia, criando novas necessidades pela qualificação profissional, e a expansão da educação escolarizada, obedecendo à pressão desses dois fatores, compõem o quadro situacional das relações existentes entre educação e desenvolvimento. (ROMANELLI, 1986, p. 25).

Isso ocorre desde a década de 1930, quando já se considerava a educação como fator predominante para todo o processo de desenvolvimento, e nesse período há um

crescimento da urbanização e, conseqüentemente, uma demanda escolar, ou seja, um número cada vez maior de pessoas que pressionam a favor da expansão da escolaridade.

Mas, anteriormente à década de 1930, a história da educação mostra que nem todas as pessoas tinham o direito ao acesso à escola, ou seja, ao saber universal produzido historicamente. Nesse sentido, resgata-se que na época do Brasil Colônia apenas as famílias de classes dominantes, os senhores de engenho, tinham esse poder ao acesso à escolarização. Romanelli (1986, p. 33) aponta, nesse período, os seguintes aspectos:

A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria mulheres e os filhos primogênitos, aos quais reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada.

Sobre destaques anteriores à década de 1930, cabe ressaltar o Plano de Educação de 1812 que determina que no 1º grau seriam ensinados todos os conhecimentos necessários e no 2º grau, todos os conhecimentos necessários aos agricultores. Em 1826, houve uma reforma no Plano Nacional de Educação, definindo que o conhecimento ensinado se restringiria aos terrenos e produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida. E, por último, a reforma de 1879, que determinava que no 2º grau se daria continuidade aos conteúdos ensinados no 1º grau, como noções de lavoura e horticultura (CALAZANS, 1993, p. 18).

Toda essa evolução e discussão da educação e dos projetos governamentais mostram que, apesar da preocupação com a questão da escolaridade, o que permeava toda essa ação e permanece até hoje são as prerrogativas econômicas. Ou seja, o sistema

de ensino, ao longo das décadas, se pauta no desenvolvimento econômico, essa é uma constatação evidente em que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola (ROMANELLI, 1986, p. 14). O desenvolvimento ligado ao aspecto econômico e à mão-de-obra é visto como indicador para a qualificação no sistema de produção, cada vez mais moderno.

1.1.1 Influência do processo de industrialização na educação

Portanto, na década de trinta do século XX, com o processo de industrialização, ocorre a transformação da sociedade brasileira. A industrialização como visão de desenvolvimento e modernização, acarreta o inchaço das cidades como possibilidade de progresso e sucesso econômico na vida das pessoas, ou seja, muitos agricultores abandonam tudo no campo e seguem com suas famílias no ensejo de outras condições para uma vida melhor. Nesse momento, há uma preocupação com esse “intercâmbio” campo-cidade e começam a surgir as primeiras propostas de desenvolvimento de áreas rurais, tanto nos setores da saúde quanto da educação, com o intuito de fixar o homem do campo ao seu local de origem, criando condições para tal. Aponta-nos Beltrame (2000, p. 26) que:

A crise econômica das cidades, que se delineava com a intensa migração do homem do campo, trouxe o discurso da valorização desse homem e do seu trabalho, com o intuito de evitar seu êxodo. Pensava-se que, para isso, bastava desenvolver uma prática voltada para a realidade e adaptada às especificidades das culturas locais.

Com todas as peculiaridades da época e a preocupação do governo com a fixação do homem no campo, o discurso dos programas governamentais visava à valorização desse homem do campo e seu trabalho. Portanto, temos evidenciado, nessa

época, a temática do “ruralismo pedagógico”, que tinha como objetivo evitar o êxodo rural. Segundo Calazans (1993, p.18), “Uma escola rural típica acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...] como condição de felicidade individual e coletiva”.

Entretanto, fica evidente que o ruralismo pedagógico, como forma de fixação do homem no campo, atendia interesses influenciados pela relação campo-cidade. Ou seja, acreditava-se que criando o bem-estar, respeitando as especificidades do homem do campo e sua cultura, proporcionando nas escolas práticas educativas que contemplassem as manifestações culturais do camponês e suas especificidades no trabalho, o mesmo não abandonaria o campo e, desse modo, o problema do êxodo estaria resolvido. O pensamento pedagógico que norteava o ruralismo pedagógico era a questão econômica dentro de uma proposta de educação, indicava para:

Uma escola que impregnasse o espírito brasileiro antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanho dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo). (CALAZANS, 1993, p. 18).

O discurso de promover o “bem-estar do homem rural” forjava, através das ações educativas, uma escola que exprimia o sentido da ordem e do controle, para os grandes proprietários de terra da época não correrem riscos de conflitos sociais. Por isso, os programas governamentais seguiam o paradigma da escola formal e conservadora, tendo, assim, o controle de todos os segmentos da sociedade reforçando as oligarquias presentes no campo e reforçando a necessidade da mão-de-obra no campo para grandes proprietários de terra (BELTRAME, 2000, p. 26).

Ademais, as classes dominantes não reconheciam a importância da educação para a classe trabalhadora. Mas com a industrialização, houve a necessidade da escola, como nos aponta Calazans (1993, p.16):

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios.

Nesse caso, a educação segue diferenciada nas classes, ou seja, as classes dominantes usufruíam de um saber sistematizado, como forma de deter conhecimento sobre qualquer assunto. A classe trabalhadora era destinada aos cursos técnicos, os quais contribuíram para qualificação dos sujeitos trabalhadores, sem qualquer reflexão sobre a conjuntura da época.

1.1.2 Os caminhos dos programas e projetos governamentais

Nas décadas de 1940 e 1950, diversos programas e projetos governamentais em “parcerias” ou não, fizeram parte na história da educação rural. Algumas dessas formulações serão explanadas a seguir. Mais especificamente na década de 1940, mesmo com os problemas sociais em ebulição, as transformações na sociedade não suscitavam debates e discussões em sala de aula. Assim,

A escola continuava (ano 1949) desenvolvendo processos e técnicas impermeáveis às solicitações das populações que a ela tinham acesso. Os problemas sociais, as constantes transformações da sociedade não repercutiam em sala de aula. Tudo deixa de existir no vestibulo da escola indiferente. A constatação integra a análise de ‘Escola para o Brasil Rural’, promovido em 1949, no Rio de Janeiro (CALAZANS, 1993, p. 20).

Nesse período das décadas de 1940 e 1950, os programas do governo sobre “educação rural” e da saúde eram patrocinados pelo governo norte-americano. E foi na década de 1950 que se deu o primeiro passo para essa “parceria” com a fundação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que possibilitava um centro de treinamento, “semanas ruralistas” e clubes agrícolas. Essa comissão tinha em seu cerne a seguinte definição para o progresso no campo:

O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo [...]. Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura [...]. (CALAZANS, 1993, p. 21).

Em 1945, surge a “aldeia rural”, que oferecia possibilidades para atender as necessidades do conjunto de aldeias, seja na parte cultural, administrativas e industriais que eram ocupadas pelos indígenas. (CALAZANS, 1993, p. 22).

Todo esse panorama de desenvolvimento de programas educativos visava atender as bases populares dos estados do Brasil.

No período de 1952 e 1955, foram implantadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a do Serviço Social Rural (SSR), respectivamente, com objetivo de desenvolvimento de comunidade. Na época, a conjuntura mundial dava-se pela Guerra Fria⁴ e nacionalmente pelo governo desenvolvimentista de Juscelino

⁴Disputa pela hegemonia mundial entre Estados Unidos e URSS após a II Guerra Mundial. É uma intensa guerra econômica, diplomática e tecnológica pela conquista de zonas de influência. Ela divide o mundo em dois blocos, com sistemas econômico e político opostos: o chamado mundo capitalista, liderado pelos EUA, e o mundo comunista, encabeçado pela URSS. Provoca uma corrida armamentista que se estende por 40 anos e coloca o mundo sob a ameaça de uma guerra nuclear. Após a II Guerra Mundial, os soviéticos controlam os países do Leste Europeu e os norte-americanos tentam manter o resto da Europa sob sua influência. Apoiado na Doutrina Truman – segundo a qual cabe aos EUA a defesa do mundo capitalista diante do avanço do comunismo –, o governo norte-americano presta ajuda militar e econômica aos países que se opõem à expansão comunista e auxilia a instalação de ditaduras militares na América Latina. O Plano Marshall, por exemplo, resulta na injeção de US\$ 13 bilhões na Europa. A URSS adota uma política isolacionista, a chamada Cortina de Ferro. Ajudada pelo Exército Vermelho, transforma os governos do Leste Europeu em satélites de Moscou. Nos anos de 1950 e 1960, a política norte-americana de contenção da expansão comunista leva à participação da nação na Guerra da Coreia e na Guerra do Vietnã. A Guerra Fria repercute na própria política interna dos EUA, com o chamado

Kubitschek. Nessas décadas de 1940 e 1950, alguns programas do governo eram vinculados tanto ao Ministério da Agricultura quanto de Saúde e Educação.

As implantações desses programas educacionais representavam o pensamento educacional da época:

A CNER pretendia preparar “técnicos” para atender às necessidades da educação de base. Seus objetivos, inspirados na Unesco, preconizavam: a) investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; b) preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base; c) promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visem o bem comum; d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas, de técnicas avançadas de organização e de trabalho; e) contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; f) oferecer enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas aos objetivos e finalidades do seu plano (CALAZANS, 1993, p.22).

O Serviço Social Rural também trouxe características do pensamento educacional da época:

[...] mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo o território brasileiro, atingindo, portanto, os novos estados da Região Nordeste. Repetia alguns programas já desenvolvidos pela CNER, cuidando ainda mais de cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 23)

macarthismo, que desencadeia no país uma onda de perseguição a supostos simpatizantes comunistas. Corrida nuclear – A Guerra Fria amplia-se a partir de 1949, quando os soviéticos explodem sua primeira bomba atômica e inauguram a corrida nuclear. Os EUA testam novas armas nucleares no atol de Bikini, no Pacífico, e, em 1952, explodem a primeira bomba de hidrogênio. A URSS lança a sua em 1955. As superpotências criam blocos militares reunindo seus aliados, como a OTAN, que agrega os anticomunistas, e o Pacto de Varsóvia, do bloco socialista. Com a descoberta da instalação de mísseis soviéticos em Cuba, em 1962, os EUA ameaçam um ataque nuclear e abordam navios soviéticos no Caribe. A URSS recua e retira os mísseis. O perigo nuclear aumenta com a entrada do Reino Unido, da França e da China no rol dos detentores de armas nucleares. Em 1973, as superpotências concordam em desacelerar a corrida armamentista, fato conhecido como Política da Détente. Esse acordo dura até 1979, quando a URSS invade o Afeganistão. Em 1985, com a subida ao poder do líder soviético Mikhail Gorbatchov, a tensão e a guerra ideológica entre as superpotências começam a diminuir. O símbolo do final da Guerra Fria é a queda do Muro de Berlim, em 1989. A Alemanha é reunificada e, aos poucos, dissolvem-se os regimes comunistas do Leste Europeu. Com a desintegração da própria URSS, em 1991, o conflito entre capitalismo e comunismo cede lugar às contradições existentes entre o hemisfério norte, que reúne os países desenvolvidos, e o hemisfério sul, onde está a maioria dos subdesenvolvidos. (Fonte: <http://geocities.yahoo.com.br/fld2001/guerrafria.htm>. Acesso em: jan. 2007)

Em 1947, o governo lança uma “Campanha de Educação de Adultos”, essa proposta tinha como objetivo criar ações educativas que tivessem em seu cerne a experiência do meio rural, e que foi denominada de “Missões Rurais de Educação de Adultos”:

‘A idéia que fundamenta a prática de Missões Rurais’ é a de ação educativa integral para soerguimento geral das condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais (as CSRs). A primeira Missão Rural de Educação, no entanto, só começou a funcionar em 1950, no município fluminense de Itaperuna (CALAZANS, 1993, p. 23).

Outro acordo firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, dentro do Ministério de Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (IAI), foi a criação do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), em 1942.

O SESP atuava exclusivamente em zonas rurais. Realizava atividades educativas referentes à educação sanitária, através da Divisão de Educação Sanitária, criada no SESP em 1944, e do Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu), em 1956 (CALAZANS, 1993, p. 23).

Outra iniciativa do IAI foi o surgimento da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), no ano de 1948 em Minas Gerais. Esse processo possibilitou a criação da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que era “incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros” (CALAZANS, 1993, p. 23). Dessa forma, a “ajuda” vinha na forma de suporte financeiro, assistência técnica e equipamento, enquanto a ACAR, no âmbito estadual, tinha como finalidade promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado, segundo modelos nos Estados Unidos (CALAZANS, 1993, p. 23). Em meados da década de 1950 há uma expansão da ACAR ou ANCAR (Associação Nordestina de Crédito à Assistência Rural) e essa expansão chega aos estados do Centro-Sul e do Nordeste do país.

Em 1956, centraliza-se o extensionismo rural, ou seja, com a criação da ABCAR firma-se um acordo entre o governo brasileiro e os organismos internacionais, privados e outros, em que os mesmos influenciaram o extensionismo. Dessa maneira, nos últimos anos da década, começava-se a analisar a extensão rural:

Os pequenos proprietários familiares seriam atendidos a partir de então, preferentemente, via cooperativas ou associações pré-cooperativas. Procurar-se-á trabalhar com eles através de ‘projetos’ voltados para empreendimentos em que sejam altos os custos de mão-de-obra e de grande risco. Pouco a pouco são forjadas várias integrações no interior das quais os produtores (pequenos e médios) são estimulados pela extensão rural a aumentarem sua produção, com uma maior estabilidade na oferta de seus produtos e com uma adequação dos mesmos aos requerimentos do mercado (dizia-se ‘melhoria da qualidade’) (CALAZANS, 1993, p. 25).

Segundo Beltrame (2000, p. 27), vários projetos foram implantados nesse período, ligados à extensão rural, envolvendo indiretamente as escolas, criando expectativas de transformação para as áreas rurais, tendo a família como base material. Ainda nesse período, na década de 1940, se fizeram presentes as idéias do ruralismo pedagógico, pois com o inchaço das cidades e o fato de não ter mercado de trabalho para toda mão-de-obra disponível, disseminou-se essa idéia:

[...] uma educação que levasse o homem do campo a compreender o sentido rural da civilização brasileira e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (CALAZANS, 1993, p. 25).

Portanto, era cada vez mais freqüente a discussão da “educação rural” por parte dos profissionais da educação e, em 1942, com todos os questionamentos possíveis de tal classe, organizou-se o VIII Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, com apoio do governo federal e do governo de Goiás.

Nesse congresso, tiveram grande predominância as idéias do ruralismo pedagógico em que se defendia que a “escola rural” era a “escola do trabalho”, ou seja,

pretendia-se o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixar os elementos de produção, assim a escola cumpria a função de ser uma instituição educativa. Na perspectiva dos preconizadores do ruralismo pedagógico, a escola rural deveria ser “um aparelho educativo organizado em função da produção” (CALAZANS, 1993, p. 26). Para fixar o homem no campo, houve até uma crítica ao urbanismo e a escola vista como “salvadora” de todos os problemas:

[...] a crítica ao urbanismo constituiu-se num dos argumentos maiores utilizados no combate ao êxodo rural pela educação – idéias-chave do ‘ruralismo pedagógico’. Por uma educação que ruralizasse o rural através de uma nova escola que, adaptada às exigências do campo, prendesse o camponês à terra formando-o convenientemente no amor à Pátria e em função da produção. Inestimável seria o alcance social dessa providência, destinada a preservar o espaço urbano da ação ‘deletéria’ das desordens sociais (CALAZANS, 1993, p. 26 - 27).

Essas décadas foram marcadas por muitas experiências educacionais, as quais seguiram influências dos países norte-americanos e também da Europa. Portanto, no final dos anos de 1940 e na década de 1950, o que já se indicava no manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, uma “consciência educacional”, redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros (CALAZANS, 1993, p. 27).

Com essa explosão de idéias e acontecimentos, constata-se que os programas chegavam com diretrizes “prontas e acabadas”, ignorando toda a diversidade existente e negando a realidade dos sujeitos. Pretendia-se, com essas políticas educacionais, homogeneizar a população rural e que a mesma se “moldasse” aos produtores, que precisavam de mão-de-obra especializada com técnicas simplistas apenas para compor o quadro de produção.

Enfim, essas práticas educacionais através de programas traziam em seu bojo suas diretrizes gerais, seus pressupostos e seus objetivos definidos. Se bem analisadas,

observam-se fenômenos como: superposição de esforços, clubismo, comunidade-homogeneização e outros. (CALAZANS, 1993, p. 29).

1.1.3 Programas e projetos regionais

Em relação à educação, no período da década de 1960, a mesma é discutida, formulada, estruturada, de acordo “com as necessidades educacionais de cada região” (CALAZANS, 1993, p. 30). A formulação de educação no pensamento da época seguia as prerrogativas do desenvolvimento econômico, ou seja,

As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época (CALAZANS, 1993, p. 30).

Os programas visavam o desenvolvimento de comunidade e educação de adultos, em que os dois aspectos atuavam conjuntamente, dessa forma, imprimiram algumas características da época:

Conscientização da população de modo a permitir ao educando uma participação responsável e produtiva [...]. Capacitação para assumir as novas formas correlatas de trabalho, bem como situações mais complexas de organizações coletivas (CALAZANS, 1993, p. 31).

Na região Sul, com a Superintendência da Região Sul (SUDESUL) foram implantados alguns projetos como: Projeto Integrado Sudoeste, situado na zona sudoeste do Rio Grande do Sul, também foram incorporadas à SUDESUL a Secretaria Executiva e a Assessoria Jurídica da Comissão Brasileira e Uruguaia da Lagoa Mirim, abaixo de um decreto federal. Todas as ações educacionais desenvolvidas pela SUDESUL contribuíram para as diretrizes do Plano Setorial de Educação, que tinha como objetivo responsabilizar diversos organismos na execução de tais projetos (CALAZANS, 1993, p. 32).

Nesse período, com o apoio do Ministério de Educação e Cultura, foi elaborado o II Plano Setorial de Educação (1975-1979), que contemplava em seus objetivos o desenvolvimento de projetos educacionais rurais, na melhoria socioeconômica nas áreas rurais. Também foram realizados cursos de formação de educadores/as do meio rural, numa parceria entre Secretaria Geral do MEC e CNRH/Seplan e Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. A educação rural também recebeu menção no III PSECD (Plano de Educação, Cultura e Desporto) do Ministério da Educação e Cultura, em que surge o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Econômicas e Culturais), destinado ao meio rural, com intuito significativo na luta contra a pobreza.

É importante salientar que, nessa época, surgiram os primeiros burburinhos acerca dos movimentos educacionais e culturais. Nesse momento, as pessoas envolvidas num debate educacional começam a questionar esse modelo de desenvolvimento de projetos que se traduzem numa educação para o desenvolvimento econômico, para a produção, para o trabalho, sem considerar os sujeitos na sua completude. E dentro desses debates não havia consenso.

É necessário considerar que a educação rural sempre se fez presente nos projetos governamentais, mas essa presença não alterou significativamente a precariedade da escola (BELTRAME, 2000, p. 28). A escola do meio rural ainda sobrevive dessa precariedade de profissionais da educação que atendam às especificidades desse meio, por longas décadas, pois o descaso com a infra-estrutura, baixos salários e o não reconhecimento da cultura camponesa ainda são fatos que se discute no âmbito nacional, atualmente.

O que se percebe é que, ao longo da história, as políticas ou programas de governo destinados para o campo foram políticas sem continuidade, e de modo hierarquizado, os quais seguiam modelos externos (internacionais), e paradigmas da

cidade. Calazans tem um estudo que revela o cenário das escolas rurais, e se percebe como essas discussões ainda são muito atuais e que o debate está posto aos educadores e a sociedade atual:

A prova mais eloqüente do fracasso da escola rural tradicional era a ‘existência da formidável massa de analfabetos’ na roça. A rigor – Dirá ele [Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação] mais adiante – não houve até agora educação rural no Brasil. Temos milhares de escolas que de rurais só têm tabuleta na porta. Mas de resultados práticos, tangíveis, mesmo depois de doze anos de propaganda e campanha ruralistas, salvo raras e honrosas exceções, nada colheremos de significativo. É que ninguém inventa técnicos a golpes de decretos (CALAZANS, 1993, p. 26).

Esse mapeamento dos programas e projetos evidencia o quão os governos criaram em suas políticas uma prática de dependência com órgãos internacionais, instituições privadas e outros.

Entretanto, cabe ressaltar que a educação rural para além de uma questão de interesse pedagógico ainda é vista, muitas vezes, pela ótica puramente técnica, ela é de uma grande complexidade. Nesse sentido, merece uma análise profunda dos fatos para que não se repitam políticas destinadas a “melhoramentos rurais”, os quais, muitas vezes, nem condizem com a necessidade da população do campo.

Cabe aqui comentar programas e projetos até a década de 1970, como proposto inicialmente e que embasou toda essa explanação. Mas ressalta-se que as estratégias de projetos educacionais perduram até hoje, como se verá nos capítulos seguintes: como se dá a criação e desenvolvimento de um programa de educação no campo, na atualidade, e as interfaces que compõem esse cenário de projetos e programas mantidos pelo governo. Finaliza-se esse capítulo com uma citação de um autor que, na época do ruralismo pedagógico, se opôs aos programas educacionais daquele período, e dá uma mostra de sua crítica:

O trabalhador ignorante e enfêrmo, sem um grão de semeadura, sem um arado, sem quinino, sem um real de crédito, exposto ao verme, à cobra, à maleita e à intempérie, às inclemências dos sóis caniculares ou à avareza de solos intratáveis, desajudado, desassistido, proscrito e pária, na própria pátria? (AZEVEDO, 1962, p. 44).



Figura 2: Acampamento Índio Galdino II, situado no município de Curitibaanos

Crédito: Rodrigo José Antônio Beltrame

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1. O Estado e as Políticas Públicas

O Brasil é um país que, atualmente, ainda sofre em sua formação social e política os resquícios de sua história de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, durante um longo tempo colônia, império e república. No contexto atual, o Brasil é um país que tem se organizado por uma sociedade com longa tradição política autoritária, embasada no modelo de dominação oligárquico, patrimonialista e burocrático. Uma relação entre Estado e sociedade que segue com características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, a restrição da esfera pública e a privatização dos bens sociais e culturais pelas elites dominantes. Portanto, o Brasil chega ao século XXI sofrendo profundas desigualdades sociais, culturais, econômicas, as quais se observam todos os dias nos cidadãos que passam fome, miséria, exclusão social, violência de todos os tipos, analfabetismo, enfim, uma perda de direitos constante, onde são impedidos de produzirem sua própria história. E, ainda, em um Estado Liberal, com altos índices de corrupção e com predominância sobre a sociedade civil.

Várias vertentes e abordagens abarcam a discussão sobre conceito de Estado e Sociedade Civil⁵, no entanto, pretende-se, aqui, se deter aos conceitos básicos que perpassam em fomentar a construção de políticas públicas, tendo como referência a abordagem que se configura no bojo das relações da atualidade, das relações entre Estado e Sociedade Civil, ou seja, a abordagem neoliberal.

⁵ Para aprofundar esse tema ler: AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo. v. 56).

Essa abordagem teve início no século XVII, mas foi sendo modificada paulatinamente e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava as estruturas de classes, trazendo-a para o centro da cena econômica e política.

O neoliberalismo fomenta os fundamentos da liberdade e do individualismo para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda. Potencializam-se as habilidades e a competitividade individual, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz, conseqüentemente, o bem-estar social (AZEVEDO, 1997, p. 10).

Assim, o Estado apregoa sua condição de “Estado Mínimo”, em que se isenta paulatinamente do seu papel de garantidor de direitos. Os neoliberais defensores do “Estado Mínimo” creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 1997, p. 12).

Contudo, a Sociedade Civil se coloca fora do aparelho do Estado. Na relação com o Estado, se configura como um fenômeno histórico que resulta do processo de diferenciação social; em que ela própria é o resultado de um processo interno de transformação nos quais os agentes individuais que dela participam tendem a se tornar mais iguais e, assim, a sociedade civil mais democrática (PEREIRA, 1999, p. 72).

Nesse paradigma neoliberal em que se vive, conta-se também com o desenvolvimento da relação entre Estado e mercado. São duas instituições criadas pela sociedade, a primeira, como reguladora ou coordenadora de toda a vida social, inclusive estabelece as normas do mercado; já a segunda se coloca como coordenadora da

produção de bens e serviços realizados por indivíduos e empresas (PEREIRA, 1999, p. 71).

A partir disso, a relação entre Estado e sociedade é delineada por condicionantes estruturais como:

[...] a crise do estado no último século; o brutal aumento da produtividade acompanhado contraditoriamente de melhoria dos padrões de vida e de crescente concentração e renda; causando a exclusão social; o desafio da globalização tão superestimado quanto real, nesse caso, no plano político, a globalização significa, ou significaria, a relativa perda de autonomia decisória dos Estados nacionais; o avanço da democracia (PEREIRA, 1999, p. 74-78).

Um dos aspectos que perpassam esses conflitos é o fomento das Políticas Públicas, que são uma verdadeira idéia de que seu conteúdo deve ter um sentido universalizante, dirigindo-se á população toda (DAGNINO, 2002, p. 297).

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor (já que a sociedade divide-se em setores como: saúde, educação, habitação, dentre outros, e que necessita dessas condições para produzir sua história), constitui-se a partir de uma questão que se toma socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do estado.

Concordamos com Boaventura (1998, p. 60), quando afirma que “O estado deve ser o grande articulador que integre um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações que se combinem e interpenetrem elementos estatais e não-estatais, nacionais e globais”.

Contudo, os Estados possuem ampla capacidade de definir políticas desde que seu governo disponha de governabilidade, o que depende, principalmente, de sua legitimidade junto à respectiva sociedade civil – e de governança, que é função da saúde financeira do estado, da competência de seus políticos e burocratas em tomar decisões

estratégicas, e da existência de instituições que viabilizam uma administração gerencial, efetiva e eficiente do próprio estado (PEREIRA, 1999, p. 78).

Entretanto, há que se admitir a possibilidade de que pelo menos parte dos projetos democratizantes originados na sociedade civil tenha, efetivamente, passado a orientar a ação dos ocupantes do estado (DAGNINO, 2002, p. 282).

Tem-se que retomar a importância das diversas concepções sobre a natureza da “participação da sociedade civil”, como elementos centrais na configuração de distintos projetos políticos. Essas diferentes concepções se manifestam, paradigmaticamente, de um lado, na resistência dos Executivos em compartilhar o seu poder exclusivo sobre decisões referentes às políticas públicas; de outro, na insistência daqueles setores da sociedade civil em participar efetivamente dessas decisões e concretizar o controle social sobre elas (DAGNINO, 2002, p. 282).

Nesta perspectiva, os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos, que se verá a seguir ao se discutir o PRONERA, como alvo de uma discussão para uma Política Pública, analisando seus elementos e identificando se há uma reedição do ruralismo pedagógico ou se o mesmo traz em seu bojo avanços no aspecto de um projeto que se transforme numa política universalizante.

2.2 Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Neste item, faz-se uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos no país, ou seja, como as políticas públicas foram sendo delineadas na primeira metade do século XX, para isso, referenda-se nos estudos de Sérgio Haddad e Maria Clara de Pierro (2000) e, para o aprofundamento histórico, recorre-se a outros autores como: Paiva (1982), Gadotti (1988; 2000) e Gohn (2001).

A partir de 1920, houve, no Brasil, um movimento de educadores no provimento de políticas públicas para educação de jovens e adultos, num conjunto de situações que passou a engendrar uma exigência maior do estado, para que este se responsabilizasse pela oferta desses serviços. Essas transformações estavam interligadas com o processo de industrialização e início da aceleração da urbanização, ou seja, à transformação da sociedade brasileira que acontecia no final da década de 1930. Desde então, surge no cenário nacional a preocupação com o ensino de jovens e adultos, configurado no Plano Nacional de Educação. No entanto, apenas na década seguinte, a Educação de Jovens e Adultos define sua identidade tomando forma de uma Campanha Nacional.

Em 1934, a nova Constituição propôs um plano nacional de educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, responsabilizando as esferas da União, dos estados e municípios.

Foi criado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como Serviço Especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Contudo, foi a partir da década de 1950 que teve início um movimento social organizado no campo, que exige do poder público a adoção de medidas mais favoráveis ao grupo de trabalhadores. Desde então, a reforma agrária vem sendo alvo de debates e

lutas entre grupos com interesses opostos: grandes proprietários ou trabalhadores rurais. Nesse mesmo período, a educação de jovens e adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida, gerando uma Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Com a criação desses serviços, os estados e municípios tiveram que investir numa infra-estrutura que atendesse a educação de jovens e adultos. Também houve outras duas iniciativas organizadas pelo ministério da Educação e Cultura, em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural e, – em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, ambas duraram pouco e não tiveram grandes resultados.

Durante o regime militar (entre 1964 e 1980), os conflitos de terra aumentaram em todas as regiões do país, mas o movimento popular no campo foi duramente reprimido, como em todos os demais setores da vida política nacional. Porém, os sindicatos de trabalhadores rurais e a vigência da legislação trabalhista não foram suprimidos. Os movimentos religiosos deram continuidade à luta dos trabalhadores rurais, retomando a direção da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Movimentos de educação e cultura popular, ligados a Igreja Católica e a governos, desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos.

Nesta época, a concepção de EJA era marcada por uma visão do analfabetismo como causa e não como efeito da situação econômica. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973, p. 209).

No ano de 1967, foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, posteriormente, em 1971, houve a implantação do Ensino Supletivo,

para a educação de jovens e adultos, em vista de os militares terem a “proposta de construir um grande país” e, assim, denotando nacionalmente e internacionalmente a ação nos setores da educação, principal canal de mediação do governo com a sociedade. A implantação do Ensino Supletivo se deve à Lei Federal nº 5.692, que reformulou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus.

Todavia, foi no âmbito estadual que se firmou o ensino supletivo, tendo uma diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o ensino supletivo fosse regulamentado pelos conselhos estaduais de educação. Portanto, foram criados em quase todas as unidades da Federação órgãos específicos para o ensino supletivo dentro das secretarias de educação.

Quanto ao MOBRAL, mantido pela esfera municipal, obteve muitas críticas ao trabalho de alfabetização. Seus materiais pedagógicos e planejamentos foram entregues sob responsabilidade de empresas privadas que elaboraram algo homogêneo, sem considerar a diversidade existente nacionalmente. Outra crítica foi o pouco tempo destinado à alfabetização e os critérios para a verificação de aprendizagem. Já o Ensino Supletivo acabou suprimindo a escolarização regular e fomentando “a educação do futuro”, baseada nos meios de comunicação, em que a escola tem o papel da sistematização dos conhecimentos.

No início, o governo autoritário queria suprimir todos os movimentos de educação e cultura popular no período anterior ao de 1964, pois acreditava que os processos educativos poderiam levar a manifestações populares, desestabilizando o regime. Com o MOBRAL e Ensino Supletivo, os militares estavam interessados em reconstruir, por via da educação, a mediação com os setores populares.

No início da década de 1980, com o fim do regime militar, os movimentos sociais no campo voltaram a atuar de modo organizado. Do lado dos trabalhadores

rurais, nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, inicialmente no estado Rio Grande do Sul e, posteriormente, atingindo outros estados.

Nesse período, houve o alargamento dos direitos sociais, juntamente com a Constituição de 1988 em que se reconheceu o direito de pessoas jovens e adultas à educação fundamental, sob responsabilidade do Estado, da educação pública, gratuita e universal. E, com a ampliação dos debates, aos poucos o sujeito “dito analfabeto” (nessa sociedade que reconhece somente a leitura e escrita como alfabetismo), passou a ser visto como um ser produtivo capaz de raciocinar e resolver os seus problemas.

Com a Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o direito a Educação para todos, porém, na atual LDB, a EJA vem caracterizada enquanto direito de todos, mas não como dever do estado, o que se torna contraditório, pois há a afirmação, no plano jurídico, do direito formal dos jovens e adultos à educação básica e, por outro lado, a negação pelas políticas públicas concretas, as quais criem condições para esse processo de estudo.

Em 1985, o MOBREAL é extinto e surge a Fundação Educar, a qual não se constitui como programa, mas como instituição que apóia pedagogicamente outros projetos. Nos anos Collor, a Fundação Educar foi extinta, deixando um enorme vazio em termos de políticas para a Educação de Jovens e Adultos.

Um marco na educação de jovens e adultos, nessa década, foi a transferência da responsabilidade dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para estados e municípios. Também em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, em que ressalta o direito do ensino básico aos

jovens e adultos, adequados às condições de estudo e à oferta de ensino gratuito na forma de cursos supletivos⁶.

Na segunda metade dos anos de 1990, foram concebidos três programas em nível nacional, são eles:

- a) Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996, inicialmente atendia às regiões Norte e Nordeste; campanha de alfabetização inicial, público juvenil. Depois, com a crescente demanda, estendeu-se à região Centro-Oeste e ao estado de Minas Gerais, e às regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro. Coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República;
- b) Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), implementado em 1995, convênio com os Estados que visa à oferta de educação profissional com vistas a qualificar e requalificar a população. Coordenado pela Secretaria de Formação do Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTB) e financiado com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT);
- c) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, coordenado pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e tendo articulação com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O Objetivo do programa é alfabetizar e escolarizar

⁶ Os cursos de ensino supletivo são caracterizados por serem aligeirados, o que os diferencia do ensino regular. São cursos semestrais, o aluno que interrompe o curso não precisa esperar o ano inteiro para voltar à escola.

jovens e adultos nas áreas de reforma agrária. Este programa é o foco da atual pesquisa, o qual terá seus elementos aprofundados e debatidos no capítulo II.

Percebe-se que as três iniciativas referidas abarcam pontos em comum: todos são iniciativas desenvolvidas em regime de parceria, implicando no processo de escolaridade pelas diversas parcerias de instâncias governamentais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e instituição de ensino e pesquisa. No entanto, nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação.

No próximo capítulo, pretende-se expor o papel do Estado frente a essas iniciativas relacionadas acima, as lutas da sociedade civil na pressão a favor da ampliação das Políticas Públicas, para o atendimento dos povos que vivem e trabalham no campo.

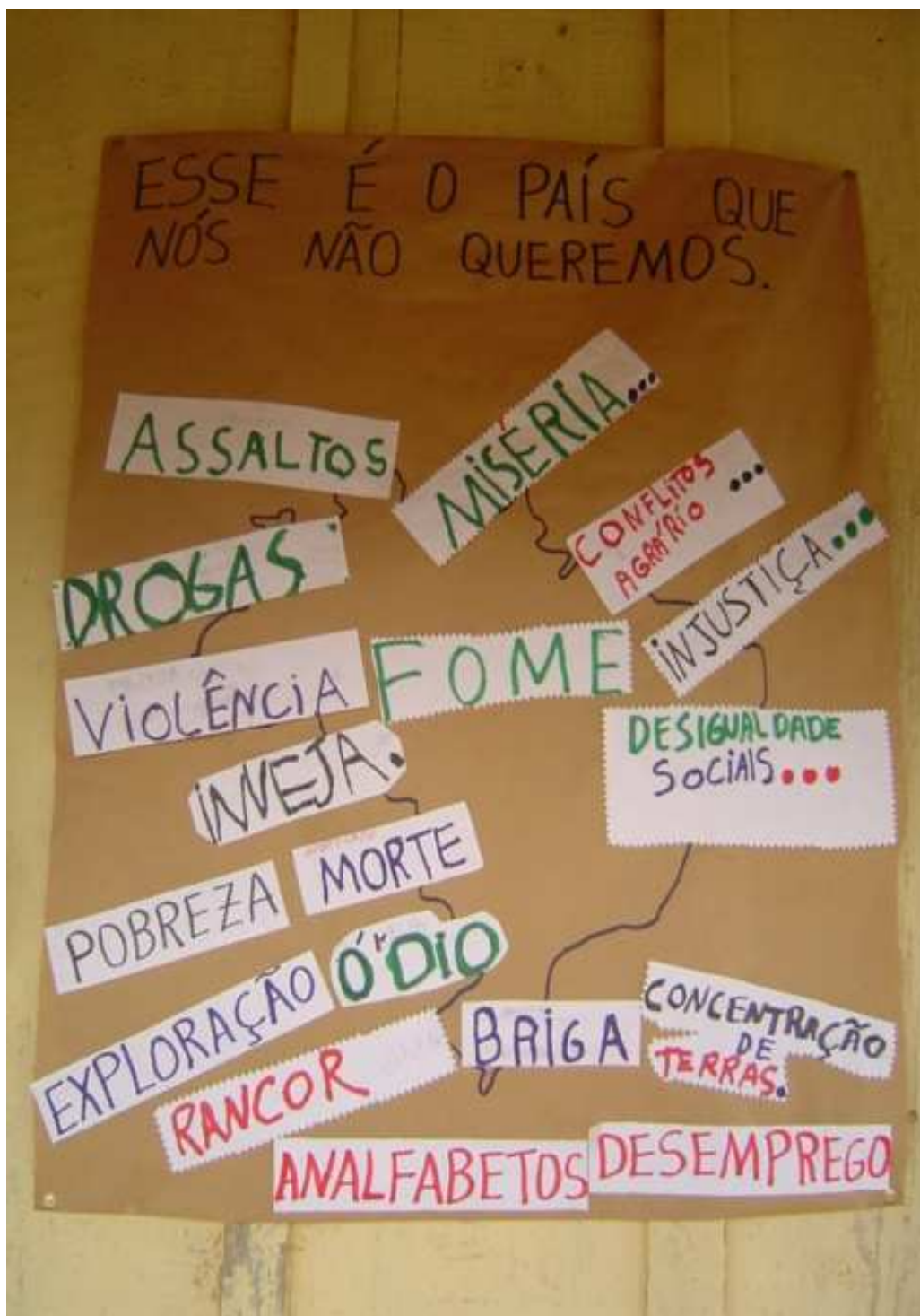


Figura 3: Assentamento 1º de Maio, situado no município de Curitiba;

Crédito: Rodrigo José Antônio Beltrame.

3 UM NOVO PROGRAMA PARA O CAMPO

3.1. Novas políticas públicas para o campo: O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A população do campo faz parte de um imaginário popular, aparecendo como um lugar de atraso, arcaico e inferior. Desse modo, os sujeitos do campo sofrem com a exclusão social e o descaso dos governos, legitimando ausência de políticas públicas e serviços públicos, seja na área da educação, da saúde, habitação e outros. Mesmo sobrevivendo em condições adversas, a população da zona rural vem resistindo e lutando por seus direitos através de diversas iniciativas.

Azevedo (1997, p. 05-06), afirma que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que tem lugar e que, por isso, guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. E que, nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. Este é o caso da Educação do Campo, que tem uma especificidade, de acordo com sua realidade, com seus sujeitos, suas necessidades e a política pública a ser elaborada tem que atender às especificidades da realidade daqueles sujeitos.

A partir disso, a educação escolar segue desempenhando papel fundamental na luta da população do campo:

A escola passou a ser vista como uma questão também política como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p. 146).

A história da concentração fundiária marca o Brasil desde 1500. Por conta disso, aconteceram diversas formas de resistência como os Quilombos, Canudos, as Ligas Camponesas, as lutas de Trombas e Formoso, a Guerrilha do Araguaia, entre muitas outras.

Em 1961, com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, João Goulart – o Jango – assume o cargo com a proposta de mobilizar as massas trabalhadoras em torno das reformas de base, que alterariam as relações econômicas e sociais no país. Vive-se, então, um clima de efervescência, principalmente sobre a Reforma Agrária.

Com o golpe militar de 1964, as lutas populares sofrem violenta repressão. Nesse mesmo ano, o presidente-marechal Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil: o Estatuto da Terra. Elaborado com uma visão progressista com a proposta de mexer na estrutura fundiária do país, ele jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra. As poucas desapropriações serviram apenas para diminuir os conflitos ou realizar projetos de colonização, principalmente na região amazônica. De 1965 a 1981, foram realizadas 8 desapropriações em média, por ano, ainda que tivessem ocorrido pelo menos 70 conflitos por terra, anualmente

Nos anos da ditadura, apesar das organizações que representavam as trabalhadoras e trabalhadores rurais serem perseguidas, a luta pela terra continuou crescendo. Foi quando começaram a ser organizadas as primeiras ocupações de terra, não como um movimento organizado, mas sob influência principal da ala progressista da Igreja Católica, que resistia à ditadura. Foi esse o contexto que levou ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975.

Nesse período, o Brasil vivia uma conjuntura de extremas lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades. Fruto desse

contexto, em janeiro de 1984, ocorre o primeiro encontro do MST em Cascavel, no Paraná, onde se reafirmou a necessidade da ocupação como uma ferramenta legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais. A partir daí, começou-se a pensar um movimento com preocupação orgânica, com objetivos e linha política definidos.

Em 1985, em meio ao clima da campanha "Diretas Já", o MST realizou seu primeiro Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cuja palavra de ordem era: "Ocupação é a única solução". Neste mesmo ano, o governo de José Sarney aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha por objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária até o fim do mandato do presidente, assentando 1 milhão e 400 mil famílias. Mais uma vez, a proposta de Reforma Agrária ficou apenas no papel. O governo Sarney, modificado com os interesses do latifúndio, ao final de um mandato de 5 anos, assentou menos de 90 mil famílias sem-terra. Ou seja, apenas 6% das metas estabelecidas no PNRA foram cumpridas por aquele governo.

Com a articulação para a Assembléia Constituinte, os ruralistas se organizam na criação da União Democrática Ruralista (UDR) e atuam em três frentes:

- a) o braço armado – incentivando a violência no campo;
- b) a bancada ruralista no parlamento;
- c) a mídia como aliada.

Os ruralistas conseguiram impor emendas na Constituição de 1988 ainda mais conservadoras que o Estatuto da Terra.

Porém, nessa Constituição, os movimentos sociais tiveram uma importante conquista no que se refere ao direito à terra: os artigos 184 e 186. Eles fazem referência à função social da terra e determinam que, quando ela for violada, a terra seja desapropriada para fins de Reforma Agrária. Esse foi também um período em que o

MST reafirmou sua autonomia, definiu seus símbolos, bandeira, hino. Assim, foram se estruturando os diversos setores dentro do Movimento.

A eleição de Fernando Collor de Melo para a presidência da República, em 1989, representou um retrocesso na luta pela terra, já que ele era declaradamente contra a Reforma Agrária e tinha ruralistas como seus aliados de governo. Foram tempos de repressão contra os Sem Terra, despejos violentos, assassinatos e prisões arbitrárias. Em 1990, ocorreu o II Congresso do MST, em Brasília, e que continuou debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: "Ocupar, resistir, produzir".

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições com um projeto de governo neoliberal, principalmente para o campo. É o momento em que se prioriza novamente a agro-exportação. Ou seja, em vez de incentivar a produção de alimentos, a política agrícola está voltada para atender aos interesses do mercado internacional e para gerar os dólares necessários para pagar os juros da dívida externa. No ano seguinte, o MST realizou seu III Congresso Nacional, em Brasília. Cresce a consciência de que a Reforma Agrária é uma luta fundamental no campo, mas que se não for disputada na cidade, nunca terá uma vitória efetiva. Por isso, a palavra de ordem foi "Reforma Agrária, uma luta de todos".

Já em 1997, o Movimento organizou a histórica "Marcha Nacional Por Emprego, Justiça e Reforma Agrária" com destino a Brasília, com data de chegada em 17 de abril, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, quando 21 Sem Terra foram brutalmente assassinados pela polícia no Pará.

Em agosto de 2000, o MST realiza seu IV Congresso Nacional, em Brasília, cuja palavra de ordem foi "Por um Brasil sem latifúndio" e que orienta as ações do movimento até hoje.

O Brasil sofreu oito anos com o modelo econômico neoliberal implantado pelo governo FHC, que provocou graves danos para quem vive no meio rural, fazendo crescer a pobreza, a desigualdade, o êxodo, a falta de trabalho e de terra. A eleição de Lula, em 2001, representou a vitória do povo brasileiro e a derrota das elites e de seu projeto. Mas, mesmo essa vitória eleitoral não foi suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária e no modelo agrícola. Assim, é necessário promover, cada vez mais, as lutas sociais para garantir a construção de um modelo de agricultura que priorize a produção de alimentos e a distribuição de renda.

Em 2007, completando vinte e dois anos de existência, o MST entende que seu papel como movimento social é continuar organizando os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os para que lutem por mudanças. Nos 23 estados em que o Movimento atua, a luta não é só pela Reforma Agrária, mas pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana⁷.

O modo como são organizados os grupos de assentados, sem, necessariamente, terem constituído um vínculo social, leva a situações de conflitos internos e desorganização que dificultam o processo de fortalecimento grupal e a construção de vínculos de solidariedade necessários à agricultura familiar.

Portanto, pode-se dizer que o processo de reforma agrária tem como desafio ser mais do que a simples distribuição de terra. Para isso, é preciso haver assistência técnica e social adequadas, e um amplo processo de educação do campo. Esse movimento por uma educação do campo, confluuiu para uma articulação interinstitucional da qual participam os movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais, com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Organização

⁷ Fonte do histórico do MST: Mitsue Morissawa. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

das Nações Unidas para Ciência e Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e da Universidade de Brasília (UNB). Essa articulação possibilitou que, em 1998, fosse realizada em Brasília a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, que assumiu a responsabilidade de mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais no fomento de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo.

Nesse contexto, por pressão dos movimentos sociais, em 1998 foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado aos movimentos sociais do campo⁸, e instalado no Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O PRONERA “nasce” como um experimento, assim afirma um dos coordenadores da avaliação do referido programa, “[...] um experimento com vistas à construção de uma política pública de Educação do Campo e um instrumento da estratégia de democratização do acesso à terra e desenvolvimento rural sustentado por meio da Reforma Agrária” (HADDAD, apud ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 13).

Essa iniciativa vem possibilitando o processo de alfabetização e escolarização de assentados da reforma agrária no Brasil desde 1998, ano em que foi criado.

Este Programa tem como principal objetivo:

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável” (MANUAL, 2001, p. 12)⁹.

Tem, ainda, como objetivos específicos:

- a) alfabetizar e oferecer formação e Educação Fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;

⁸ Como o MST e CONTAG, entre outros.

⁹ Objetivo retirado do Manual de Operações do PRONERA, Brasília, 2001.

- b) desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos Projetos de assentamento da Reforma Agrária;
- c) oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores/as de jovens e adultos – EJA – e do ensino fundamental nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- d) oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;
- e) produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

O público alvo de tal programa são jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos. Os beneficiários diretos do PRONERA são os jovens e adultos, moradores de Projetos de assentamento de Reforma Agrária, analfabetos e/ou com escolarização incompleta; monitores e educadores do ensino fundamental que atuam nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. Coordenadores locais e alunos universitários. (MANUAL, 2001, p. 13).

Os princípios teóricos - metodológicos do PRONERA dividem-se em:

- a) Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, movimentos sociais e sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada;

- b) Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados mas também do número de monitores e de agentes educadores/ mobilizadores nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária;
- c) Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases – elaboração, execução e avaliação - dos projetos (MANUAL, 2001, p. 13-14).

Diante desses elementos, evidencia-se a interação entre as partes envolvidas no desenvolvimento de todo o programa, ou seja, a comunidade é implicada no processo a elaborar as ações e objetivos dos projetos, o que no ruralismo pedagógico não ocorria, os programas eram pensados e coordenados pelo governo, o qual não atendia, na maioria das vezes, a real necessidade da população do campo.

Na avaliação do PRONERA Nacional, constatou-se que desde sua criação, em 1998 até 2002, o PRONERA já alfabetizou quase 110 mil assentados ou acampados em nível nacional¹⁰.

Entretanto, os assentados/as através do programa podem ter acesso ao processo de alfabetização, escolarização ou formação técnico – profissional. Para inserir-se nos projetos, foram estabelecidos alguns parâmetros. O educando deve residir no assentamento, ser analfabeto ou não ter concluído as séries iniciais (de 1ª a 4ª série) e demonstrar interesse em freqüentar as aulas. Os educadores ou monitores são indicados pelas lideranças dos movimentos sociais e da comunidade e devem ter um nível elevado de escolaridade em relação às pessoas do seu grupo, como condição mínima. Esses critérios nem sempre são rigorosamente seguidos, principalmente quando se trata do

¹⁰ Fonte: Relatórios de Atividade MDA/INCRA/Coordenação de Projetos Especiais

grau de escolaridade dos educadores/as. No entanto, o programa, através da Universidade, prevê a escolarização desses monitores.

Contudo, os projetos realizados pelo programa devem conter três ações:

- a) a alfabetização e/ou escolarização de jovens e adultos, entendendo esse processo como a aquisição das capacidades e habilidades de domínio da leitura e da escrita; de conhecimentos básicos de matemática; da sociedade; da vida e da natureza;
- b) capacitação pedagógica e escolarização de monitores para o ensino fundamental na modalidade supletiva, para que venham a atuar como agentes multiplicadores nos assentamentos;
- c) as visitas de acompanhamento pedagógico em que o grupo da universidade juntamente com os coordenadores locais¹¹ visita as turmas de EJA, auxiliando pedagogicamente o trabalho dos monitores e o processo de escolarização dos educandos (MANUAL, 2001, p. 24).

Mas, o programa, bem como o cenário do campo, enfrenta grandes dificuldades de diferentes ordens, uma delas é a desmotivação dos educandos/as, a questão da infraestrutura dos “lugares” de dar aulas nos assentamentos é algo que comprova o total descaso dos órgãos institucionais com os habitantes da zona rural:

Os educandos/as estão submetidos às condições adversas para assistirem suas aulas. Todas essas dificuldades implicam em todo o processo educativo, ou seja, nada está isolado, cada dificuldade implica em outra e, desse modo, vai se agravando a situação, o que traz uma grande preocupação que é a evasão dos educandos/as¹².

¹¹ Atuam como agentes multiplicadores e organizadores de atividades educativas e comunitárias acompanham o desenvolvimento das turmas e dos educadores (MANUAL, 1998, p. 24).

¹² Para aprofundar o estudo sobre os elementos que levam os educandos a evadirem desse processo, ler: RODRIGUES, Lyvia Mauricio. *Desafios e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2006.

Diversos elementos, como o estigma criado sobre os habitantes da zona rural, bem como a mobilização política em que muitas vezes os militantes precisam ausentar-se das aulas em virtude de mobilizações, manifestações públicas e motivação da base, as interrupções freqüentes do financiamento, tudo isso contribui para o processo de evasão, o qual está sempre em pauta para a discussão nos mais diversos âmbitos da parceria entre universidade, movimentos sociais e INCRA.

A evasão dos cursos de educação de jovens e adultos nos cinco primeiros anos do programa, em nível nacional, oscila, entre 7,6% a 70%, chegando, algumas vezes, ao fechamento de turmas¹³. Também se tem o dado de que no Brasil 10% de pessoas de 7 a 14 anos não freqüentavam a escola em 2000¹⁴. No caso dos jovens e adultos, o problema do analfabetismo na zona rural se agrava ainda mais, três em cada dez adultos são analfabetos absolutos. Entre jovens e adultos de 15 a 24 anos, havia um milhão de analfabetos¹⁵. Esse é o cenário do descaso e do desconhecimento da problemática das políticas educacionais das populações do campo.

Diante disso, o PRONERA, aos poucos vem ocupando lugar central nos debates de políticas públicas e de inserção na formulação dos debates por uma educação de qualidade.

[O Pronera], alavancado pelos movimentos sociais do campo, com o propósito de inserir na agenda pública a discussão sobre uma política de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 37).

Os pontos mencionados até o momento servem de reflexão do papel desse programa e o que se tem feito para organizar todas essas ações num comprometimento

¹³ Dado retirado da avaliação do PRONERA, realizado pela ONG Ação Educativa (2004, p. 31).

¹⁴ Fonte: Censo Demográfico 2000, IBGE, citado pelo Unicef no Relatório da situação da infância e adolescência brasileira.

¹⁵ Dado retirado da avaliação da Ação Educativa (2004, p. 19).

maior do governo, dos estados e municípios, os quais devem assumir mais formalmente as políticas educacionais do campo.

Acredita-se que são essas práticas e reflexões produzidas pelos sujeitos organizados nos movimentos sociais que contribuíram para que realmente entrasse na agenda política da sociedade brasileira a importância da construção de políticas públicas específicas para a Educação do campo¹⁶ na perspectiva de criar condições reais de desenvolver este território, de desenvolver o espaço do campo a partir do desenvolvimento das potencialidades de seus sujeitos (MOLINA apud ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 76).

Por isso, a importância da formulação de um “novo” paradigma que é a Educação do Campo, e que contribuirá, também, na formulação das políticas públicas do campo, na luta pelos direitos dos “povos do campo”. Toda essa discussão de Educação do Campo se dá no grupo denominado “Articulação nacional por Uma Educação do Campo”, organizado junto à SECAD, e que tiveram um ganho que foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Todas essas discussões transcendem a educação escolar, mas segue a reivindicação de um conjunto de elementos os quais criam condições para uma vida digna no campo.

O envolvimento das parcerias com o programa traz, na sua avaliação, outras considerações como:

Ainda temos que avançar nas políticas públicas nessa nova concepção de Estado, pois, mesmo que o PRONERA tenha progredido, ainda há muito outros elementos que são impeditivos ou dificultadores dessa lógica. Um exemplo disso pode ser observado na concepção de parceria apresentada pelos sujeitos “educadores/as, educandos/as, professores universitários”, quando apontam como grandes parceiros

¹⁶ Quando nos remetemos a Educação do Campo, concebe o campo como espaço de vida e resistência, em que camponeses lutam por acesso e permanência na terra, que respeite suas diferenças quanto à relação com a natureza, sua cultura, seu trabalho, suas relações. A Educação Rural, como vimos em capítulos anteriores, vem embasada historicamente associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos (Molina, 2003, p. 76).

apenas as instituições públicas de educação, tendo dificuldades de avançar em termos de novas relações não-governamentais com o Estado. [...] Podemos dizer que há flexibilização na participação das parcerias e que a gestão compartilhada depende de cada parceiro, a forma de envolvimento e a forma da participação de cada sujeito (JESUS, apud ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 97-98).

Na análise dos organizadores, o PRONERA é um programa que tem muitos limites no seu desenvolvimento, mas ao mesmo tempo, vem “abrindo caminhos” para a discussão de políticas públicas educacionais no meio rural.

Não há aqui a intenção de explorar ou esgotar todas as análises que configuram este debate e as controvérsias do programa em questão. Apresentam-se, apenas alguns elementos com o viés dos autores e colaboradores do projeto que permitem problematizar e implicar os sujeitos envolvidos no processo, e as políticas sociais. No Capítulo 4, aprofundam-se as especificidades do PRONERA na UFSC, quanto ao modo que vem se desenvolvendo frente às instituições e organizações locais.

3.2. A organização do PRONERA em Santa Catarina, na UFSC

Nesse capítulo, pretende-se refletir sobre a trajetória do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, ou seja, historicizar e analisar o desenvolvimento de tal programa no Estado de Santa Catarina, no projeto desenvolvido com a UFSC.

O projeto *“Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores/as”*, foi gestado para ser desenvolvido em três frentes que trabalham em parceria, quais sejam: Universidade Federal de Santa Catarina, Ministério do Desenvolvimento Agrário– MDA e Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A participação do MDA se dá via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA que subsidia o PRONERA. Nas instâncias regionais do INCRA, o vínculo operacional com a universidade ocorre através do papel da asseguradora do PRONERA. A atribuição dos parceiros da Superintendência Regional do INCRA é acompanhar o desenvolvimento do projeto, bem como o cumprimento do convênio. No entanto, constatou-se que a participação da asseguradora, nos momentos de construção, análise e avaliação dos projetos, traz a necessidade de fortalecimento e de continuidade deste vínculo.

A participação da UFSC requer uma articulação entre diversos setores, quais sejam: Reitoria, Pró-reitoria de Cultura e Extensão, Pró-reitoria de assuntos da Comunidade, Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU), Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação, Coordenação do Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Essa articulação faz-se necessária sendo a UFSC a entidade conveniente/interveniente que, através do CED, é responsável pela execução técnica/pedagógica dos encontros de formação dos monitores/educadores, da escolarização dos não-habilitados; do acompanhamento técnico/pedagógico das ações previstas; dos relatórios de resultados; pela coordenação geral e pela divulgação do processo.

O envolvimento do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se dá por uma representação da Coordenação Estadual de Educação, designada como Coordenadora Estadual de Educação de Jovens e Adultos e que tem o papel de articular seu trabalho com o coletivo de Educação e com as lideranças dos acampamentos e assentamentos. O MST, como entidade parceira, é responsável em selecionar os monitores e escolarizando, em propiciar meios necessários para que, nos

assentamentos, aconteça o processo de ensino-aprendizagem e em coordenar e acompanhar as ações regionalmente em sintonia com a UFSC.

Cabe, conjuntamente, às duas parceiras – UFSC e MST – coordenar e executar e articular as concepções pedagógicas que forjam as ações do projeto que está referendado no decorrer do texto.

Todo esse processo tem sido planejado e executado tendo como base a dinamicidade e organicidade imprescindível às ações que incluem os movimentos sociais numa instituição de ensino superior.

3.2.1. – Origem

As primeiras negociações ocorreram no ano de 2000, com a iniciativa parte do MST ao “bater na porta” da UFSC para delinear uma ação de parceria com o PRONERA, como revela o depoimento abaixo:

Assim, ao longo de 2000, eu vou falar claramente, a gente veio bater na porta da UFSC, lembro que a UFSC estava em greve, nós ficávamos nos desculpando o tempo inteiro, nós somos a favor da greve, respeitamos os servidores. [...] Então a gente entrou num processo na universidade em que parte dos professores estava em greve e a gente ficava negociando. E aí a gente ficou, eu acho, que um ano entre essa ‘faz e não faz’, acho eu em 2001, que a gente conseguiu, na verdade, já entrar com a UFSC (DIRIGENTE DO MST, DEPOIMENTO).

E, após diversas conversas, em 2001, firma-se a parceria de trabalho entre UFSC/MST e INCRA, cada instituição com seu devido papel no desenvolvimento do programa, como já se referiu anteriormente, como nos expõe o depoimento do professor entrevistado, que participou de todas as discussões do programa: “[...] demanda do MST no sentido à UFSC, o MST, instado pelo INCRA, procurou a UFSC, para que a mesma assumisse o papel jurídico de executora, de parceira do PRONERA”.

O próximo passo foi constituir o grupo de trabalho que, inicialmente, formou-se por professores e alunos de graduação e pós-graduação do Centro de Ciências da Educação (CED), de outros centros, como o Centro de Desportos (CDS), e lideranças do MST. E uma das estratégias utilizadas foi buscar aquelas pessoas, as quais já realizavam algum trabalho com o MST, o depoimento do estudante que participou desde a origem, revela esse processo:

[...] se falou de pessoas que já tinham inserção com o movimento, talvez outras pessoas que já tinham um trabalho com o movimento, já desenvolviam um trabalho e que não estavam nesse PRONERA. Isso era uma lacuna de institucionalidade, precisaria ser trabalhado e uma das estratégias foi buscar essas pessoas, e tentar criar com elas um efeito de articulação, de institucionalidade, isso foi feito (ESTUDANTE, DEPOIMENTO).

Beltrame (2004, p. 69) nos aponta que as estratégias elaboradas por cada grupo buscavam, inicialmente, viabilizar a construção de um percurso onde fossem consideradas as peculiaridades de cada grupo no seu fazer cotidiano. Mas, com o passar do tempo, o ponto de união do grupo passou a ser o pertencimento político e a construção de um saber qualificado pela relação que foi sendo construída, em que foram elaboradas estratégias de trabalho e decisões coletivas.

No período inicial, quando se tentava agrupar pessoas para o trabalho, era um momento tenso e de intensa expectativa, pois o recurso financeiro estava contingenciado¹⁷:

Naquela reunião que eu decidi ir, foi para dizer que tinha sido aprovado o recurso do PRONERA/SC, como um recurso contingenciado, e ali se montou uma estratégia para manter o PRONERA “vivo” enquanto o recurso não saísse, acho que foi mais isso, do que eu ‘to’ lembrando (ESTUDANTE, DEPOIMENTO).

Antecedendo o início da realização da primeira ação do projeto, que foi em dezembro/2001, o grupo composto por estudantes, professores e lideranças do MST esteve envolvido nas discussões e no planejamento de todo o “desenho” do projeto.

¹⁷ Recurso Financeiro Contingenciado – é um recurso incerto, pode sofrer qualquer eventualidade.

Permaneceram durante todo esse ano discutindo, debatendo, planejando, construindo estratégias para a efetivação de um trabalho que, aos poucos, foi tomando forma. Durante esse período de preparação do grupo, além de discussões da parte pedagógica, concomitantemente, havia discussões e embates políticos: como gerenciar o recurso financeiro; e a questão da infra-estrutura, o grupo precisava de uma sala para planejar seus trabalhos, a qual foi organizada no prédio do CED pelo grupo de trabalho. A coordenação do projeto, naquele momento, ficou sob responsabilidade de professores do CED.

Nessa 1ª edição do projeto¹⁸, o grupo desenvolveu um trabalho de alfabetização com 600 jovens e adultos do MST, divididos em 30 turmas e em 22 assentamentos, atingindo 11 municípios do Estado. É importante salientar que todo o planejamento das ações e a constituição do grupo de trabalho foram permeados por desafios e constantes discussões entre os sujeitos da UFSC e MST, desse modo o PRONERA é um processo de extensão com a intencionalidade de constituir metodologias, registros e conhecimentos pela pesquisa.

Nesse processo, interagem professores/as e alunos/as da universidade, assim como educadores/as do MST. Na preparação do primeiro encontro, os professores desenvolveram oficinas pedagógicas, referendadas na idéia da escola dinâmica, ou seja, a valorização dos ciclos de vida, os diferentes tempos, os saberes múltiplos e uma ação contínua de trabalho com esses educadores/as, essas foram algumas estratégias que tal grupo estabeleceu e que, nesse primeiro momento, foi utilizado. Uma das oficinas organizadas inicialmente foi a construção de uma proposta que se denominou “Tesouro Semente”:

¹⁸ Visto que atualmente o projeto está em sua 3ª edição, e ao longo do texto será explanado o percurso do programa.

A oficina apresentava-se numa narrativa, o conto de um cotidiano de uma pessoa do campo, as pessoas presentes ouviam o conto que envolvia saberes e curiosidades do campo, e depois houve debate sobre as características ali explanadas. As pessoas presentes também tinham em mãos diferentes sementes, para tocá-las e senti-las, tudo envolvido com música ao fundo, as pessoas envolviam-se com o toque nas sementes, com a história, os cheiros e bailavam. Essa dinâmica carregava a idéia de que aquele projeto que unia tantas pessoas estava sendo semeado e iria brotar, trazendo em seu bojo os desafios, embates, diferenças e cuidado nessa empreitada que é o PRONERA (ESTUDANTE, DEPOIMENTO).

A partir dessas oficinas, remete-se a Silva (2003, p. 24) que aponta a relação de aprendizagem daquilo que é vivido com aquilo que é característica dentro dos assentamentos:

(...) os fatores fundamentais na longa trajetória são, a união, a solidariedade, a resistência, a cooperação, o rito e a disciplina, que é um dos princípios fundamentais para os representantes do MST, começando pelos horários das reuniões, respeito às decisões coletivas e controle dos vícios.

Vale ressaltar, que as pessoas que ministraram essas oficinas nos primeiros encontros foram os próprios alunos, principalmente os alunos de pós-graduação do CED que haviam iniciado naquele ano no programa de Pós-Graduação em Educação. O MST por sua vez, nas discussões com o grupo, anunciava a preocupação com os saberes socialmente construídos pelos sujeitos do campo. Como afirma Souza (2002, p.01), “Nos documentos o MST anuncia a preocupação com o que denominamos Pedagogia da Prática Social, em que os conteúdos socialmente construídos têm lugar ao lado e, articulados com os conteúdos da experiência vivida no movimento social”.

Desse modo, o trabalho foi constituído e permeado do desafio de não fugir a realidade desses homens e mulheres do campo, envolvidos num movimento social. Mas outras dificuldades apareceram nesse “começo”. Na UFSC havia muitos professores que já desenvolviam trabalhos com o movimento ou que ainda executavam seus projetos nessa direção, e que não tinham nenhuma articulação com o PRONERA. Então um dos desafios era criar uma articulação entre esses pares para consolidar o trabalho e trocar

experiências de metodologia, pois muitas vezes o PRONERA se tornava uma “ilha” dentro do próprio CED, ou seja, não tinha nenhuma articulação com as pessoas que já realizavam um trabalho e poderiam colaborar de forma mais efetiva. Aos poucos isso foi sendo contornado, primeiramente formou-se um grupo fixo de bolsistas, o projeto previa 02 bolsas de graduação e uma bolsa de mestrado. Posteriormente, o PRONERA, constituiu um quadro de professores, para cada disciplina, no que diz respeito à realização das ações do projeto, efetivando as trocas de experiências nos trabalhos com o movimento.

Durante a execução do projeto, como já apontamos, a equipe se viu frente a vários desafios de ordem político-pedagógica e operacional. Esses desafios, que em determinado momento poderiam ser entraves ao desenvolvimento das ações, por vezes se apresentaram como um caminho dentro do processo de ensino-aprendizagem e na relação entre Universidade e MST. Em todos esses momentos ficou evidente para toda a equipe que dificuldades poderiam ser (como de fato foram), problematizadas e superadas.

3.2.2 A Prática Vivida

Dessa forma, o projeto seguiu organizado por três ações que se complementam:

- a) a capacitação de educadores/as, indicados pelo MST, para lecionar nos assentamentos e/ou acampamentos, nas diferentes áreas do conhecimento, ou seja, formação continuada aos educadores/as que lecionam nos acampamentos e/ou assentamentos, possibilitando momentos de reflexão em que se discute metodologias, oficinas pedagógicas e que qualifique o trabalho realizado na sala de aula. Os encontros de capacitação realizavam-se

em locais amplos que possibilitasse a acomodação do grupo da UFSC e MST. Num período médio de dez dias. Os educadores/as do MST participavam de formação, previamente discutido, elaborado e organizado com coordenação da UFSC e MST, considerando as demandas dos educadores/as dos encontros anteriores.

- b) a escolarização que seria a formação daqueles educadores, que não tiveram o direito garantido, de fazer o ensino fundamental (1ª a 8ª série), o projeto prevê a essas pessoas a formação desse nível do ensino fundamental. Consta no projeto o número de 20 educandos por turma, nos acampamentos e/ou assentamentos e, por isso, a necessidade de formação e qualificação do papel do educador;
- c) as visitas de acompanhamento pedagógico, em que os alunos da UFSC, juntamente com coordenadores do MST acompanham as turmas referendadas no projeto. Essas visitas têm como objetivo o acompanhamento e auxílio pedagógico aos educadores/as em todo o processo de ensinar/aprender como: contribuições ao planejamento, discussão sobre os conteúdos de aula, realização de oficinas educativas¹⁹ durante as visitas, busca-se conhecer o cotidiano e saberes dessas pessoas e dos lugares, entre outros aspectos que são vivenciados no decorrer dos dias de visita. Nessas viagens, visitam-se os alfabetizados e escolarizados que, em seus depoimentos, relatam a satisfação de voltar a estudar, pois muitos estão fora da escola há mais de 20 anos, de aprender a escrever seu próprio nome sozinho, de reconhecer as letras e formar palavras, efetuar cálculos

¹⁹ As oficinas educativas têm um caráter diferenciado das oficinas pedagógicas. As oficinas pedagógicas são relacionadas aos saberes trazidos pelos educandos a partir de suas vivências e trabalhadas em forma de conceitos e conteúdos sistematizados, enquanto que as oficinas educativas relacionam-se em atividades artesanais como: construção de tochas, fuxico, papel reciclável e outros.

matemáticos, como mostra um dos depoimentos a seguir, o de um educando de 60 anos, do Acampamento 17 de Abril, no município de Curitiba: “Eu gostei de voltar a estudar, já sei escrever meu nome” (EDUCANDO, DEPOIMENTO).

Avaliou-se que os encontros de capacitação pedagógica com os educadores/as do campo foram um desafio e uma experiência de aprendizado mútuo e constante. Essa relação entre Universidade e Movimentos Sociais nem sempre acontece num processo harmônico, mas sim em momentos de conflitos e embates político-ideológicos que marcam o processo metodológico-pedagógico que está sendo desenvolvido. Dessa maneira, o trabalho busca levar em consideração o contexto, com a preocupação de garantir a devida formação aos educadores populares que retornam aos seus assentamentos/acampamentos como multiplicadores.

Muitos encontros se fizeram necessários para esclarecer o processo de escolha, tanto dos coordenadores locais quanto dos educadores, discussões essas que muito contribuíram para a execução das ações implementadas em alcançar os objetivos propostos que dessem conta das expectativas e necessidades dos parceiros nesse processo.

As discussões das equipes de trabalho priorizavam, no planejado, intervenções pedagógicas que buscavam romper com aspectos tradicionais. No decorrer do processo, porém, verificou-se que muitos encaminhamentos acadêmicos divergiam das expectativas dos educandos que, em sua maioria, reconheciam o seu retorno ao processo de escolarização a partir dos pressupostos vivenciados por eles quando de sua escolaridade que se deu em torno de 2 a 40 anos atrás. Entendeu-se, então, que os educadores que seguiam o modelo tradicional se aproximavam das expectativas dos educandos. O que resultou de positivo foi a constatação da necessidade de se

aperfeiçoar ou até construir instrumentos de coleta de dados para uma nova metodologia que garantisse o envolvimento dos assentados e a inserção da compreensão acadêmica dos monitores nesse processo. A partir disso, o trabalho da equipe pedagógica da capacitação não foi de maneira alguma impor metodologias diferenciadas, mas ressaltar que independente da metodologia a ser usada, o educador deveria ter a preocupação de envolver assuntos cotidianos dos assentamentos e acampamentos para que os educandos visualizassem os conteúdos em suas vivências, o que facilita a aprendizagem. Esse é um dos aspectos que diferencia o PRONERA/SC, do ruralismo pedagógico em que a metodologia era estabelecida previamente e sem atender as reais necessidades das pessoas envolvidas no processo educativo.

Para a escolarização dos monitores/educadores constatou-se a necessidade do deslocamento dos educadores para o campus da universidade, no intuito de possibilitar o contato com as diversas linguagens, disciplinas, lugares, pessoas e, também, a presença dos movimentos sociais na instituição pública que executa o projeto. Essa estratégia materializa, por um lado, a necessidade de colocar os educadores numa situação de estranhamento em relação ao seu conhecimento bem como ao seu local de origem e, por outro, anuncia a necessidade política de ampliação de espaços dos movimentos sociais nas Instituições de Ensino Superior, nesse caso, a UFSC. Esse encaminhamento desdobrou-se em algumas dificuldades e facilidades. Uma das dificuldades ocorridas neste deslocamento relaciona-se à precariedade dos horários dos ônibus dos assentamentos/acampamentos até as cidades pólos e destas a Florianópolis, resultando em atrasos dos educandos nos encontros. Outra consequência desse processo foi o dispêndio de tempo das pessoas, que por ficarem vários dias longe da família e do trabalho da roça, na sua ausência se acumulavam as tarefas do trabalho cotidiano.

Por outro lado, as facilidades referem-se à constituição de um grupo, um coletivo que teve oportunidade de se conhecer e criar vínculos de amizade. Nesse período dedicavam-se exclusivamente aos estudos, o que aprofundou o desenvolvimento dos conteúdos e da aprendizagem. Realizar esses encontros em Florianópolis oportunizou o acesso dos educandos a lugares que lhes são negados no campo, tais como: cinema, teatro, espetáculos de dança e musicais, bibliotecas, museus, laboratórios de informática, saídas de campo e laboratórios de ciências, entre outros.

As visitas pedagógicas revelam-se como ponto alto das ações que vem se desenvolvendo ao longo desses anos, pois é o momento que permite a visualização da prática e a concretização de um trabalho de grupo, um trabalho construído por um coletivo em contextos diferentes e unido por uma causa comum que é o direito da educação de jovens e adultos do campo. Nesse momento, deu-se o contato com os mais diferentes saberes e lugares, educandos/as nas mais variadas idades²⁰. É nesse contato com a realidade que se planejam as capacitações e escolarizações, confluindo o saber sistematizado com o saber popular, como já afirmava Paulo Freire.

O momento de ida ao campo demanda uma grande articulação e organização das partes envolvidas no processo, ou seja, tanto da UFSC quanto do Movimento. Pois é nesse momento que se depara com as situações mais adversas, as quais demandam decisões imediatas e, para isso, o grupo da UFSC e o do MST devem estar bem entrosados para tomar decisões, organizar os grupos de educandos, dialogar com os educadores e outras situações.

Já no processo de capacitação divide-se a turma de educadores/as por regionais: Planalto Central, Planalto Norte, Norte e Oeste II. Em seguida, uma dupla de bolsistas

²⁰ Frequentemente encontra-se nas salas de aula alunos de 20 anos juntamente com alunos de 60 anos e que, muitas vezes, são pai e filho, ou neto e avô.

da UFSC e um coordenador local do MST²¹ junto aos educadores/as, preparam o roteiro da viagem, ou seja, o roteiro de visitas às turmas, de acordo com essa organização dos grupos.

A visita de acompanhamento pedagógico oportuniza aos sujeitos envolvidos no processo conhecer os lugares e os saberes daquelas pessoas que estão em momento de escolarização, depois de longos anos de vida sem estudar pelos mais diversos motivos, voltam ao processo de estudo através de um projeto que é delineado por um programa constituído nacionalmente.

Essa ação possibilita conhecer realidades e saberes de lugares diferentes, tendo a participação de distintas instituições, que representam diferentes papéis junto ao grupo de educandos. Nessa oportunidade são realizadas oficinas, que ora são realizadas pelo educador e sua turma, ora são realizadas pela turma de bolsistas da UFSC, juntamente com o coordenador local. Esse encaminhamento é discutido na capacitação de acordo com a demanda que os educadores expõem durante aquele processo.

É importante ressaltar que esses eventos são desafiadores para o grupo acadêmico, pois concomitantemente, com o fato de representarem uma instituição, percebe-se que os alunos e professores da universidade, “encharcam-se” no cotidiano dos povos do campo, uma vez que se realizam três visitas por dia. Ou seja, uma visita de manhã, uma à tarde e uma à noite, muitas vezes o trabalho termina tarde da noite. O roteiro é organizado considerando os locais dos pernoites e da alimentação durante o dia.

Esse momento possibilita entender e vivenciar a vida dos homens e mulheres que participam desse Movimento. Pois se estabelece um convívio muito intenso: o grupo dorme e se alimenta na casa das pessoas que se constituem os sujeitos do projeto,

²¹ Coordenador local é uma liderança do MST que acompanha todas as atividades de educação de uma região do estado.

ou seja, os educadores/as ou educandos/as. Em contato com os filhos, maridos e esposas, netos/as, suas histórias de vida, seus barracos, suas casas, seu lote, enfim a realidade “nua e crua”. Presenciam-se fatos cotidianos como: mortes, nascimentos, brigas, plenárias, dificuldades nas estradas com os carros, festas e outros.

Os questionamentos vêm à tona a todo o momento enquanto pesquisadora: o que motiva aqueles jovens e adultos a procurarem este programa para voltarem a estudar? Como a história do meio rural vem se compondo no cenário da sociedade? Porque há um descaso tão grande por parte dos governos?

As inquietações são muitas, pois a realidade desses lugares é composta de muitas precariedades. A questão da infra-estrutura, por exemplo: a educação de jovens e adultos sempre ocupa o horário que “sobra” na vida daquelas pessoas, pois as mesmas trabalham o dia todo na roça, de sol a sol. Os assentamentos que possuem a escola têm que adaptar o horário da EJA, pois a prioridade é atender as crianças do ensino regular com horário de aulas estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Quando conseguem estabelecer um horário de aula fixo, deparam-se com outros empecilhos como falta de luz, falta de carteiras e cadeiras, longas distâncias para se chegar à escola, pois nessa modalidade de ensino não se dispõe de transporte. Algumas soluções para melhorar a educação são assumidas pelos próprios educadores e os educandos tais como: compra de liquinhos, para suprir a ausência da luz, o que agrava os problemas de visão, pois a maioria não dispõe dos óculos. Esse é um dos motivos de desistência dos educandos, que chegam ao seu limite para poder participar das aulas, fato observado nas visitas de acompanhamento pedagógico e nos depoimentos dos educandos.

Quando não se tem a estrutura da escola, muitos educadores e educandos se unem para improvisar o espaço em que se realizam as aulas: um barracão, o paiol, a casa do educando ou do educador, igrejas, centro comunitário e outros. Lenzi, (2004),

retrata, com muito vigor esses “lugares de dar aula”. Na sua reflexão sobre a precariedade dos “lugares” usados para as aulas ela aponta que há situações adversas desse fazer pedagógico, ou seja, do educador com sua turma de educandos transformando os mais diversos espaços no “lugar de dar aula”, como nos mostra os estudos da autora:

Portanto, na Educação de Jovens e Adultos, da área rural, utilizar a palavra ‘escola’ pressupõe descolar-se da imagem de escola que incorporamos a que reconhecemos na área urbana como escola. Na área rural a precariedade dos ‘lugares’ usados para as aulas é agravada pelas condições de acesso e pelas distâncias entre a casa e os espaços ‘arranjados’ ou cedidos para que elas ocorram (LENZI, 2004, p. 88).

Esse é o cenário da EJA nos assentamentos a “improvisação” no lugar de dar aula, “improvisação” no financiamento, tudo fica à mercê do comprometimento concreto de um Estado que não reconhece ainda a educação do campo como uma especificidade que deve ser assumida, mais que isso, que dê condições para esses jovens e adultos para estudar, trabalhar e almejar projetos futuros.

Constata-se aqui e em outros lugares, o descomprometimento do município e do Estado com a Educação de Jovens e Adultos. Apesar disso, o projeto segue, com formação de educadores/as e educandos, todos certificados pela universidade, na maioria das vezes, o município nem sabe da existência do curso, salvo raras exceções, que mesmo sabendo não contribuem de nenhuma forma, nem com carteiras, cadeiras, com infra-estrutura física mínima.

Outro fator observado nas visitas é a oscilação tanto de educadores/as, quanto o trânsito entre os educandos de uma turma a outra. Esse movimento de trocas e oscilações acontece frequentemente, tendo os bolsistas e coordenadores locais nas visitas que tomar decisões de reestruturação de turmas e escolha de novos educadores. Dessa forma, evidencia-se que o programa se compõe de rotatividade de educadores/as para lecionarem as aulas nos assentamentos e acampamentos. Um exemplo desse fato,

quando um educador desiste do trabalho, em seguida o mesmo é substituído por outro educador, muitas vezes nem tem formação ou conhecimento sobre o próprio programa, sobre as capacitações/formações já realizadas. Isso nos mostra que o percurso de execução do projeto é marcado por trocas e substituições de educadores, o que se torna um complicador para o processo do educando. Essas trocas de educadores/as durante o percurso, exigem adaptação com o grupo de educandos/as e preparação anterior. O próprio educador tem dificuldades de continuar um processo já iniciado por outro colega. Para evidenciar essa dificuldade o depoimento de um dirigente do MST nos aponta essa questão:

Quando a gente entrou não se trabalhava com essa possibilidade da evasão, se trabalhava muito com a desistência dos educadores e tudo era diferente. [...] na época, realmente a grande maioria dos educadores se escolarizavam de 5ª a 8ª série, quase na sua totalidade, quase 80% se escolarizavam (DIRIGENTE DO MST, DEPOIMENTO).

Isso nos aponta os desafios iniciais, em que os próprios educadores precisavam se escolarizar, pois assumir esse papel de educador exige uma qualificação e organização do sujeito. Os educadores realizam planejamentos, cumprem carga horária de nove horas semanais, conforme consta no projeto; participam das discussões sobre o papel do educador na capacitação, cursos e outras oficinas. Por outro lado, há uma grande relevância e valorização desses sujeitos, por parte do Movimento, em que os mesmos saem de seus “lugares”, com o compromisso de estudar, participar de um curso “formal”, assumindo um papel dentro do Movimento, cumprindo as metas do programa.

E juntamente com as dificuldades do educador vem a desistência dos educandos, o que também o desmotiva. Uma das questões mais relatadas são os períodos de safras, de plantação e colheita. Os educandos priorizam seu trabalho na roça, pois dependem dele para sobreviver. O programa no âmbito nacional, não tem em sua elaboração nenhuma discussão dessa especificidade da realidade, não conseguiu pensar

em alternativas para esse processo que pode unir as próprias aulas ao trabalho na roça como forma de aprender. É isso que acontece em alguns assentamentos de Santa Catarina. Algumas educadoras fazem um trabalho pedagógico alternativo juntamente com o trabalho da roça, mas ainda é uma grande dificuldade, pois muitos educandos nesse período de safra ficam sem freqüentar as aulas, o que ocasiona uma perda de conteúdos e participação. Percebe-se que no PRONERA/SC, a proposta se encaminha na articulação da realidade dos educandos/as do campo, o que o diferencia das propostas do ruralismo pedagógico.

É todo esse processo de construção e efetivação do trabalho que os grupos executam, na tentativa de compreender as peculiaridades de seus lugares e saberes, buscando um ponto em comum e os objetivos do programa para continuar o trabalho com os jovens e adultos nos assentamentos. Pois, nesse fazer cotidiano do trabalho também se constatarem diferentes urgências e tempos entre os grupos, diferentes concepções de educação, ocasionando constantes discussões entre o grupo da UFSC e MST para, assim, poder avançar e direcionar o trabalho com o grupo de educadores/as. Essas trocas são de extrema complexidade e crescimentos, pois as permutas das concepções e vivências possibilitam um fazer pedagógico permeado pelo respeito e união do grupo, o que contribuiu, também, para o pertencimento na luta por uma educação básica do campo e acesso na construção do saber qualificado (BELTRAME, 2004, p. 65).

Historicamente os programas de EJA, implementados pelo Governo Federal vem com as propostas de “acabar” com o analfabetismo, mas essa situação persiste até os dias de hoje e, possivelmente, vai perdurar por muito tempo.

É o que se constata com essa pesquisa, cujo tema mais uma vez volta-se para a discussão das políticas públicas para a educação.

Nesse âmbito de discussões de políticas educacionais Shiroma (2000, p. 14), nos aponta que, as várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. Isso como papel do Estado em relação à sociedade civil. Esse é o caso do interesse de sanar o analfabetismo em massa. Nesse sentido, Azevedo (1997, p. 14), também indica que o Estado tende a estimular a expansão dos programas sociais, visando unicamente à defesa de seus interesses e a sua manutenção enquanto tal. Ou seja, o Estado tem interesses nesses projetos que não são só reconhecer o direito dos cidadãos, mas um interesse de exercer o poder, a ordem e o controle dos cidadãos que reivindicam seu direito. Dagnino (2002, p. 283) nos aponta a instabilidade dos projetos que resultam de parcerias com o estado, na medida em que estão submetidos à rotatividade do exercício do poder, a falta de transparência que dificulta o acesso a informações etc.. A sociedade, dessa forma, fica à mercê dos grandes poderes e da questão da “vontade” dos governantes, por isso o papel da sociedade civil de pressioná-los para garantir seus direitos. Pois o que se vê, atualmente, é flexibilização da responsabilidade do Estado em relação às políticas de EJA. Pereira (1999, p. 72), afirma que o Estado defende, com frequência, interesses privados, a sociedade civil pode lutar pelo interesse geral, mas a defesa de interesses particulares é inerente à própria idéia de sociedade civil.

O PRONERA nesse cenário se delineou como uma reivindicação dos movimentos sociais, mas ainda é visto como algo frágil que depende da boa vontade do governo. No momento que se eleja um governo que não tenha interesse na reforma agrária ou no investimento na educação do campo, o programa poderá se extinto. O Estado se comporta nesse jogo de interesses de classes como afirma Pinheiro (1991, p. 89), as classes dominantes usaram o estado como suporte de seus interesses privatistas

imediatos e não como instrumento público moderno de representação do bem-comum. Dessa forma, o estado brasileiro, embora forte e atuante, carregou um contrapeso privatista e autoritário. É nessa concepção privatista que vêm as iniciativas de um Estado mínimo que coloca a educação em parcerias, como um aparelho que se desresponsabiliza de suas atribuições com a sociedade de forma geral. Dagnino (2002), também reforça afirmando o “Estado Mínimo” que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos.

Já a sociedade civil se coloca dinamicamente como um complexo campo de lutas ideológicas em que classes, grupos de interesses e indivíduos isoladamente buscam alcançar hegemonia, reformar o estado e influenciar em suas políticas. Pereira (1999, p. 103) nos traz a sociedade civil como uma instituição que organiza a alocação de recursos e a distribuição de poder e riqueza entre seus membros.

Todos esses apontamentos nos remetem para a necessidade de políticas públicas, com recurso público garantido, e continuidade nas ações. Dagnino (2002, p. 07), afirma que a política passa, então, a designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado. Que o conceito de política ligado à ação do Estado tem como atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. E traz a política pública numa correlação de forças com o Estado nas possibilidades de implementar sua face social, como é o caso do PRONERA que, por grandes pressões sociais, conseguiu o direito da educação nos assentamentos de reforma agrária, mas, vale ressaltar, ainda com limitações. Mesmo com suas limitações, o programa nos mostra o quanto faz um movimento importante ao que se refere às pressões sociais e desestabilização do Estado frente às políticas educacionais.

3.3.3 Os Desafios Continuam...

Com o amadurecimento da proposta e realização do projeto em SC, durante os anos de 2001 – 2002, em que foi realizada a primeira edição, também foram aumentando a demanda por parte do movimento. A partir disso, em 2002, foi aprovada a 2ª edição do projeto *“Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores/as”*.

O projeto tinha como meta alfabetizar e escolarizar 1400 jovens e adultos, 60 educadores/as, abrangendo 55 assentamentos e/ou acampamentos. Percebe-se que nessa segunda edição do programa já houve demanda de escolarização de 1ª a 4ª série de jovens e adultos.

Nos anos de 2002-2004, período da realização do referido projeto, houve troca de coordenação.

Nesse momento, constata-se que o projeto toma uma dimensão maior, ou seja, a demanda quase duplica e, para isso, precisava de um grupo maior para planejar e executar o projeto. Nessa etapa, o projeto contou com cinco bolsistas de graduação, dois alunos de mestrado e uma coordenadora, e ainda tinha o grupo do MST que era composto por uma coordenação estadual e dois coordenadores locais²². Quanto à etapa de escolarização, destina-se um professor para cada disciplina²³ e os colaboradores, que eram aquelas pessoas que em alguns momentos já haviam participado do programa e ainda contribuíam de alguma forma.

O projeto em seu processo de desenvolvimento apresenta desafios e dificuldades, como por exemplo, a questão da evasão tão debatida nacionalmente em

²² Os coordenadores locais são lideranças do MST, que atuam conjuntamente na elaboração das propostas pedagógicas e nas visitas de acompanhamento pedagógico.

²³ Alguns professores cedidos pelo Colégio de Aplicação da UFSC e outros convidados.

qualquer âmbito que se refere às questões educacionais. No PRONERA/SC, os dados de evasão permanecem em pauta para discussão entre todos os parceiros envolvidos no trabalho. O índice por parte dos educandos/as, que chegou aos 70%²⁴, quanto à desistência por parte dos educadores/as, não só a desistência como a oscilação dos mesmos entre as turmas. Considerando o recurso financeiro destinado ao projeto, o grupo que coordenava todo esse trabalho empenhou-se em discutir e entender possíveis fatores que levavam a esse fator da evasão²⁵.

Constatou-se, com base na pesquisas realizadas no PRONERA/SC até o momento e já referenciadas, que o índice de evasão está estreitamente ligado a algumas questões de logística, ou seja, de deslocamento inter e intra assentamento/acampamento, falta de condições de estruturas físicas, descaso do poder público expresso nas precárias condições ou mesmo inexistência de salas de aula, quadro negro, iluminação adequada, merenda e problemas de visão. O índice de evasão está também ligado a fortes fatores climáticos e geográficos, dificuldades essas vividas coletivamente com os coordenadores locais. A falta de condições resultantes de problemas climáticos, coincidência com épocas de plantio ou colheita, falta de energia elétrica, entre outros, mostrou a necessidade de flexibilização do planejamento das ações ou mesmo desenvolver mecanismos que minimizem as suas interferências no processo.

Para além das questões de infra-estrutura, Rodrigues (2006, p. 85), nos aponta que um dos pontos relevantes nessa discussão é o levantamento da demanda, a qual pode não estar sendo realizada com base na realidade, pois o número dos sujeitos que de

²⁴ Dados levantados na pesquisa que resultou no trabalho: *Desafios e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera* (RODRIGUES, 2006).

²⁵ Para o aprofundamento da discussão da evasão no programa em Santa Catarina, ler a dissertação: *Desafios e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera* (RODRIGUES, 2006).

fato é o público-alvo do projeto pode ser menor que o número demandado pelo Movimento.

Nas visitas de acompanhamento pedagógico, constatou-se que existe essa diferença entre a demanda real e a que é colocada pelo Movimento, e esse é um entrave que acompanha o processo.

Outro fator que causa a evasão é a questão da falta de interesse. Rodrigues (2006, p. 68), nesse sentido, também nos traz indagações a respeito do que os educandos pensam sobre voltar a estudar, suas expectativas e problematiza essa “falta de interesse”.

No ano de 2007, o projeto em sua III edição intitulado: “*Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*”; têm como meta escolarizar 1420 educandos/as, 71 educadores/as, em 52 assentamentos e/ou acampamentos, abrangendo 23 municípios em todo o Estado. Percebe-se, ao longo do texto, que a demanda vai se alterando, no que diz respeito à alfabetização e escolarização, bem como o número de participantes por projeto.

O PRONERA também prevê cursos técnicos, seguindo o mesmo modelo de parcerias e financiamentos. Está em andamento um curso técnico intitulado, “*Curso Técnico de Agropecuária com Ênfase em Agroecologia*”, que tem como meta formar 50 jovens e adultos. Esse curso é realizado na Escola Agrícola 25 de Maio, no município de Fraiburgo.

O referido curso funciona em regime de alternância, ou seja, tempo de estudo que é quando os alunos estão na escola participando das diversas aulas e realizando tarefas, e tempo-comunidade, em que os alunos colocam em prática em seus assentamentos o que aprenderam no curso. Esse projeto conta com dois bolsistas, um de

graduação e um de pós-graduação, tendo professores tanto da UFSC, quanto da escola agrícola ministrando as disciplinas do curso.

O Quadro 1 faz um resumo de todos os projetos realizados pelo PRONERA no Estado de Santa Catarina, até o momento:

PROJETO	PERÍODO	Nº EDUCANDOS	ASSENT./ ACAMP.
Alfabetização e Liberdade	2001 -2002	600	22
Alfabetização e Liberdade	2002-2004	1400	55
Educação e Cidadania	2005 - 2007	1420	52
Curso Técnico	2006 -2009	50	01
Curso de pós-graduação em EJA	2007 - 2008	50	Atenderá todo o país.

Quadro 1: Projetos realizados pelo PRONERA/SC
Fonte: Dados do PRONERA/SC

Portanto, os limites e possibilidades do programa demonstram a necessidade dos parceiros estarem constantemente refletindo sobre seus papéis no PRONERA, para solucionar possíveis conflitos e avançar na proposta de educação de jovens e adultos para os assentamentos da Reforma Agrária de Santa Catarina. Sintetiza-se, esse capítulo, com as seguintes observações que indicam o andamento geral do Programa feitas pela equipe do PRONERA - UFSC:

- a) Quanto aos alunos, verificou-se que muitos avançaram em seu processo de aprendizagem, tendo demonstrado o interesse em continuar o processo de escolarização. No entanto, alguns educandos tiveram dificuldades em entender a proposta metodológica por estarem atrelados a uma visão de escola tradicional;

- b) quanto aos educadores, observou-se um empenho em realizar seu trabalho propondo alternativas dentro de suas realidades e buscando envolver os educandos nesse processo. A maior dificuldade apontada nesse segmento foi a rotatividade e desistência, o que acarreta dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem;
- c) quanto aos coordenadores locais, constatou-se o papel central destes como interlocutores entre a UFSC e os assentamentos e como mediadores do trabalho dos educadores/as. Dentre os problemas deste segmento, podemos citar o acesso aos assentamentos, a falta de iluminação elétrica, os espaços físicos adequados;
- d) quanto aos estudantes universitários, percebeu-se o fortalecimento do vínculo entre estes e os assentamentos ao longo do processo. As visitas de acompanhamento pedagógico propiciaram um maior contato dos estudantes e o fortalecimento de parcerias entre estes e os educandos/as e educadores/as do projeto. A maior dificuldade constatada neste segmento vem sendo conciliar à vida acadêmica com os deslocamentos aos assentamentos, havendo, muitas vezes, uma incompreensão por parte dos professores quanto à importância de tais atividades para a formação dos alunos. O grupo de bolsistas que formam o coletivo de trabalho na UFSC, juntamente no trabalho com o MST, vem dos mais variados cursos o que possibilita um intercâmbio de conhecimento entre os mesmos;
- e) quanto à UFSC, professores e produção acadêmica, evidencia-se a importância de se trabalhar com a educação de jovens e adultos de assentamentos da Reforma Agrária, levando, muitas vezes, a um repensar

de papel dessa Instituição na construção de uma sociedade mais democrática. As produções acadêmicas evidenciam a entrada do projeto não só nas atividades de extensão, mas, também, de pesquisa. No entanto, o espaço conquistado ainda não é suficiente, o trabalho junto a movimentos sociais do campo deve ser incorporado perenemente às atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Além das pesquisas, também a conquista de outras possibilidades de formação, como é o caso do Curso de pós-graduação em EJA;

- f) quanto aos movimentos sociais e assentamentos, percebe-se que a abordagem de questões como a sexualidade e a formação em Permacultura²⁶, a partir das demandas e experiências das capacitações, poderão gerar reflexões e alternativas dentro dos assentamentos e dos movimentos sociais;
- g) quanto aos municípios, verifica-se que o PRONERA vem alcançando maior visibilidade, contando, ainda, com o apoio insuficiente de algumas prefeituras. Futuramente deve-se analisar como envolver mais os órgãos públicos no processo;
- h) quanto às mudanças de atitude observadas nas instituições parceiras e à gestão e acompanhamento dos recursos e da parte pedagógica, percebe-se um amadurecimento na parceria, desde o primeiro projeto (2002/2004). O reconhecimento por parte dos parceiros da inevitabilidade dos conflitos tem levado estes a discutirem, proporem soluções e alternativas que permitam uma construção conjunta, sem, no entanto, perderem de vista seus interesses e objetivos.

²⁶ Para mais informações acerca da abordagem da Permacultura acessar: www.permacultura.org.br

Diante das questões apontadas, percebem-se muitos avanços e dificuldades no processo de desenvolvimento de tal programa.

3.3.4. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: a perspectiva dos jovens e adultos

O PRONERA, como programa, reconhece a educação de jovens e adultos como um espaço de visibilidade, de direito, de desenvolvimento cultural local e de suas manifestações e, neste sentido, desenvolve suas atividades didático-pedagógicas. Muitos jovens e adultos procuram possibilidades de voltarem a estudar, em trazer consigo expectativas em relação esse processo.

Desse modo, as ações previstas no projeto permitiram análise de diversos aspectos referentes aos distintos parceiros e sujeitos envolvidos e a sua participação. Constata-se, no desenvolvimento das ações, apontamentos referentes ao processo pedagógico e elementos que constituem o cenário da educação no campo do estado de Santa Catarina, que foram coletados e analisados através de entrevistas com pessoas que participaram da elaboração do projeto, a leitura dos relatórios parciais e finais, produzidos durante a execução de um dos projetos desenvolvidos pelo programa no estado referido anteriormente.

A partir disso, remete-se ao processo dos educandos, que estabeleceram uma trajetória de estudos e desafios na aprendizagem, os quais são vivenciados nas visitas de acompanhamento pedagógico. Pensar na EJA é reconhecer esses jovens e adultos como sujeitos históricos que se constroem nas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade.

Isso remete a enxergar a relação indivíduo/sociedade, vista como uma relação dialética em que um constitui o outro. E, nesse momento, constata-se as cadências presentes no processo ensino-aprendizagem, o ritmo e a troca dos grupos. O fato é que nas turmas de EJA, os educandos encontram-se em diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, numa mesma sala, tem-se educandos de alfabetização e escolarização do 1º segmento²⁷, fato observado nas visitas de acompanhamento pedagógico e na leitura de relatórios. Os educandos não eram divididos por níveis, ao contrário, faziam desse aspecto algo que contribuísse para a troca entre os mesmos, construindo um crescimento coletivo. Nos relatórios da escolarização e de avaliação final, que compreende o período de 2004/2005 do PRONERA/SC, constam alguns depoimentos, os quais serão apresentados a seguir, e que revelam esse ritmo na aprendizagem dos educandos. Nas diversas atividades e na troca com o grupo, os educandos expressavam suas habilidades e criatividade. E, com o passar do tempo, reconheciam diferentes possibilidades e novos interesses, pois, em alguns casos, suas expectativas iniciais já haviam sido alcançadas. No decorrer do texto constam alguns desses depoimentos que revelam a perspectiva dos sujeitos, ou seja, de como os educandos percebem esse processo do PRONERA, isto é, através dos depoimentos, expõem suas perspectivas e realizações a partir de tal programa, como mostram os depoimentos a seguir: “Eu sabia um pouquinho, mas tô aprendendo mais. Não tive condições de estudar, espero que conseguimos ir longe” (JOANA, DEPOIMENTO)²⁸; “Tô voltando a estudar, pra lembrar o que eu aprendi, pois estou esquecendo” (PEDRO, DEPOIMENTO); “Eu também estou achando bom de estudar. Não sei ler” (JOÃO, DEPOIMENTO).

A relação de troca entre educadores/as e educandos/as, e o papel do educador/a é fundamental no sentido da mediação do processo de ensinar e aprender, na realização

²⁷ O 1º segmento refere-se ao período de 1ª a 4ª série.

²⁸ Os depoimentos dos educandos, retirados dos relatórios serão identificados por nomes fictícios.

das aulas que despertassem os interesses dos educandos, portanto, aulas que fossem criativas e didáticas e que estimulassem a participação dos mesmos e cultivassem o retorno dos jovens e adultos para a escola:

‘Eu não sabia nada, agora to pegando o jeito. Não é fácil, eu não estudei porque era longe, não era fácil, eu fui um pouco na aula, mas não aprendi. Vontade de aprender a ler’ (MOACIR);
‘Tinha dez anos morava em Chapecó, eu tava na 4ª série, caí de um galpão, bati com a cabeça, fiquei noventa dias no hospital, aí não fui mais a aula, pai e mãe se separaram, aí eu esqueci’ (GERALDO);
‘Se fosse há dez anos atrás eu não acreditaria nesse mapa. Agora sim, na minha cabeça agora eu tenho outra visão’ (ARLETE – referindo-se a uma oficina de construção dos mapas dos assentamentos) (EDUCANDOS, DEPOIMENTO).

O entretecer da capacitação com a prática do educador nos assentamentos possibilitou a reflexão do mesmo frente à sua prática. O trabalho de cada sujeito envolvido não se dá de forma isolada, mas sim, a partir de uma construção conjunta. O papel do coordenador local é importante como ação desse processo que percorria todos os assentamentos com muitas dificuldades pelas longas distâncias sem transporte adequado, construindo a mobilização e motivação dos educandos/as e educadores/as do Movimento, ressaltando constantemente a importância da EJA e da Educação do Campo nos assentamentos e acampamentos. Nesses encontros os educandos/as relatavam suas experiências²⁹:

‘Sonho coletivo e individual. Eu penso que é mais fácil sonhar coletivamente’ (MARIA);
‘Já trabalhei individual e coletivo. O coletivo desenvolve mais, se é individual é todo o trabalho pra um só’ (AUGUSTO);
‘A gente vai construindo e aprendendo muita coisa. De se organizar junto, tem muitas empresas se juntando. Se tiver um problema, já não é um problema só meu é do coletivo’ (CLAUDIA);
‘Não é porque ta num grupo que não tem problema’ (BENTO). (EDUCANDOS, DEPOIMENTO)

Por tratar-se de distintos sujeitos envolvidos tecem-se as vivências junto à equipe pedagógica da UFSC, a qual envolve estudantes universitários. Esse tecer nas

²⁹ Depoimentos dos educandos/as, retirados do diário de campo da pesquisadora, que atuou como bolsista no programa em SC.

relações revela o compromisso assumido com a educação de EJA tanto por parte da universidade, quanto para esses sujeitos que lutam para que seus direitos sejam garantidos. E nessa luta e resistência para conseguir alcançar os objetivos do projeto, estimulam-se pesquisas científicas, no intuito de promover a ampliação das reflexões a partir de vivências e depoimentos como estes:

‘Como é importante a leitura, tanto escrita como no desenho. A gente diz que não sabe ler, mas sabe de outro jeito’ (GABRIELA);
‘Antes das aulas eu não tinha coragem de gastar dinheiro sozinha’ (ROSANA); ‘Eu gostei de voltar a estudar, já sei escrever meu nome. O professor tem muito amor pelos alunos, ele vai à nossa casa, buscar a gente nos barracos, ele tá de parabéns’ (MATILDE); ‘Se a gente freqüentar sempre a gente aprende’ (ROBERTO). (EDUCANDOS, DEPOIMENTO)

As vivências possibilitam aos alunos/as e professores/as da UFSC conhecer os lugares e as pessoas do campo e do Movimento. Isso direciona para diversas possibilidades de trabalho e intervenção a partir dos interesses dos educandos e educadores/as. Observa-se que o projeto teve visibilidade nos assentamentos e um agrupamento de pessoas interessadas em participar dos grupos de EJA.

‘Eu to gostando, é uma chance que a pessoa tem depois de vinte anos fora de escola’ (HOMEM); ‘A gente não sabe ler e escrever é triste’ (LURDES); ‘Não posso rir porque senão não aprendo’ (ELI); ‘Escrevo o nome meio enviesado, assim que nem aqueles lagartos. Primeiro eu não assinava, agora já troquei todos os documentos, só falta identidade’ (LEANDRO). (EDUCANDOS, DEPOIMENTO)

Mas, o problema vem a se agravar quando se fala de Educação de Jovens e Adultos, que socialmente já é excluída do sistema educacional, ainda mais inserida dentro de uma proposta de educação do campo que ainda não se concretizou como política pública, ou seja, o Estado ainda não assumiu seu dever para com os indivíduos que foram excluídos historicamente da escola e do conhecimento sistematizado que ela proporciona. Com isso, a educação de jovens e adultos do campo sofre duas barreiras: o descaso com essa categoria de educação e o descaso com a educação do campo.

O que se tem historicamente construído são políticas de educação e jovens e adultos ocupando um nível de marginalidade, se comparada com outras políticas, flexibilizando as leis e descentralizando a responsabilidade para os estados e municípios, ou, até mesmo, organizações da sociedade civil.

O que se tem ainda é uma concepção compensatória de educação de jovens e adultos, na elaboração de projetos e programas que percorrem o país. Andrade e Di Pierro (2005, p. 03) apontam essa concepção compensatória como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ou seja, a escola de jovens e adultos molda-se nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes.

Essa visão compensatória impede um atendimento aos jovens e adultos de acordo com suas especificidades, ou seja, subestimam os alunos, não havendo uma valorização da cultura popular e conhecimentos adquiridos pelo educandos em suas vivências ao longo da vida.

Nesse contexto, as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 11).

O PRONERA, nesse contexto das políticas se diferencia por ser um programa que atende as especificidades do campo, a educação é vinculada às condições do campo promovendo uma leitura crítica do mundo. Mas, o programa é constituído por muitas dificuldades, no caso do MST, ao reivindicar por educação de jovens e adultos não teve esse direito garantido no ministério que deveria assumir essa questão, mas se o esforço foi em vão, restou bater às portas de outro ministério.

No próximo capítulo, analisam-se elementos referentes ao processo de transformação da constituição do programa em políticas públicas, quais as inferências que aparecem nesse processo, quais são as reais possibilidades de viabilização.



Figura 4: Acampamento Índio Galdino, situado no município de Frei Rogério;
Crédito: Rodrigo José Antônio Beltrame;

4 O QUE DIZEM OS SUJEITOS: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O CAMPO.

Busca-se, nesse estudo, compreender o PRONERA na UFSC, programa de cunho social, no cenário das políticas sociais e implementadas pela esfera federal. Para isso, nesta fase do trabalho, se entrevistou diferentes sujeitos, tendo como critério a participação dos mesmos na elaboração e execução do PRONERA/UFSC. Os sujeitos estão categorizados como:

- a) estudante de pós-graduação/mestrado, que participou das primeiras reuniões da discussão da implementação do programa na Universidade e, também, posteriormente responsabilizou-se, junto aos professores coordenadores, pela parte pedagógica do projeto;
- b) professor de um dos departamentos do Centro de Ciências da Educação, que possui uma longa trajetória acadêmica de estudos na área da Educação do Campo, também participou desde o início das reuniões de discussão e implementação do programa na UFSC;
- c) liderança do MST de Santa Catarina que atua no Setor Estadual de Educação pelo Movimento, acompanha o desenvolvimento e execução desde o início, possui uma longa trajetória de militância política e esteve presente nos estudos e discussões do projeto.

Foram realizadas entrevistas estruturadas, utilizando-se o mesmo instrumental de coleta de dados para os três entrevistados, com o intuito de perceber as percepções desses sujeitos frente ao programa que participaram de diferentes maneiras. Dos três entrevistados, apenas o terceiro permanece atuando diretamente no projeto. O primeiro concluiu o curso de pós-graduação e retornou para sua cidade de origem. O segundo

continua atuando esporadicamente no projeto. Além das entrevistas a coleta de dados se deu na forma de consulta de relatórios parciais e finais dos projetos desenvolvidos pelo PRONERA/SC; os depoimentos dos educandos/as analisados e retirados do diário de campo da pesquisadora³⁰, registros feitos enquanto bolsistas do projeto.

O surgimento do PRONERA possibilitou um amplo debate sobre a educação oferecida aos jovens e adultos do campo. Por um lado, surgiu uma possibilidade concreta de alfabetizar uma parcela expressiva da população que não tinha acesso ao saber sistematizado. Por outro lado, reapareceram antigos debates sobre as propostas governamentais desenvolvidas junto aos povos que vivem no campo: recursos escassos, demora nos repasses, incertezas na continuidade do programa. O que garantia, dessa vez, um novo percurso era a presença dos movimentos sociais e a participação das universidades, que propunham outros debates e possibilidades novas de acompanhamento do programa.

Desde sua origem em âmbito nacional, já nas primeiras discussões em 1998, o PRONERA propôs novas práticas no processo de execução em diferentes estados, possibilitou a discussão, sobretudo no modo como vem sendo desenvolvido e encarado frente ao governo, garantindo em pauta pública, uma solicitação dos movimentos sociais e simpatizantes de que se concretize a formulação de políticas públicas para os povos do campo. Os debates progressivamente tornaram-se freqüentes em âmbito nacional e local, como aparece nesse depoimento:

Então, para mim, é um fato marcante, importante que nasce lá em meados dos anos de 1990, Iº ENERA, por exemplo, é o grande momento de emergência dessa proposta, depois vem a I Conferência, vem o Seminário Nacional, II Conferência de Educação do Campo que se expande para além dos assentamentos, ou seja, eu quero destacar a importância do movimento social, se posicionando como sujeito ativo, sujeito coletivo, por uma educação do campo,

³⁰ A pesquisadora atuou como bolsista no programa da UFSC, no período de set/2002 a jul/2006, retornando ao programa em um trabalho de assessoria pedagógica na parte de avaliação durante o ano de 2007.

diferenciada, os assentamentos da reforma agrária é um ponto de partida (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Isso nos indica que o programa traz paradigmas novos e avanços acerca da discussão específica do campo. Essa concepção é fundamental para sustentar suas ações. Para além de ser uma concepção pedagógica, a Educação do Campo é uma concepção de mundo, de modelo de desenvolvimento, dos sujeitos sociais do campo. Mais do que isso, essa proposta traz discussões a respeito da construção de direitos, o direito à educação do povo brasileiro que vive e trabalha no campo. E o PRONERA mostra justamente esse início de uma trajetória de debates sobre o significado de experiências, e da construção do direito a uma Educação do Campo:

Este olhar para educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar numa política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeito de direitos (CALDART, 2002, p. 27).

A Educação do Campo possibilita olhar o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação, como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO, et al. 2004, p. 12).

Nesse sentido, essa educação tem uma característica fundamental, se faz vinculada às lutas sociais do campo. Considera-se essa experiência atual, como um laboratório de alternativas pedagógicas e de referência para a elaboração de políticas públicas na esfera da Educação do Campo, e que traz avanços como a escolarização de educadores no ensino fundamental, certificado pela Universidade, garantindo, assim, uma formação continuada, além de outras possibilidades de trabalho.

Isso se reflete na oportunidade de escolaridade e do processo que vivem os sujeitos do campo:

[...] de um ano atrás para agora, de eles darem uma aula, de eles fazerem uma peça de teatro, de se expressarem, de se tornarem mais

bonitos, de fazer uma análise de conjuntura em que eles trazem elementos e falam com propriedade, eu acho que isso é um avanço. O reflexo na base desse processo é muito grande, porque tem muita gente que hoje já está terminando a Pedagogia e começou lá na EJA. Eu acho que isso é um avanço, começou como educador, fazendo de 5ª a 8ª série, muitos que eram educandos hoje são educadores, ou muitos começaram como educador e fazendo a 8ª série e hoje são dirigentes do MST (DIRIGENTE DO MST, DEPOIMENTO).

Logo, o depoimento acima nos mostra que o PRONERA/SC, se diferencia das políticas de ordem compensatória, e das políticas embasadas no “ruralismo pedagógico”, trata-se de um programa que aborda as questões educacionais na conquista de um direito e atendendo as especificidades do campo.

Se se pensar na história anterior dos programas destinados ao campo, vê-se que na década de 1950 o ensino era técnico, como forma de contribuir para a produção, para que os grandes proprietários de terra vendessem mão-de-obra barata, não estavam preocupados com a discussão de uma educação do campo, e sim para o campo. Caldart (2002, p. 28) nos aponta que na história do Brasil: “[...] toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo”.

Nesse sentido, essa educação hoje surge como uma proposta que rompe com os “pacotes” e nega a tentativa de fazer das pessoas que vivem do campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam, pois essas mulheres e homens envolvidos na proposta se posicionam e estão ajudando a construir o seu próprio percurso como educando/a.

O papel do MST tem sido muito importante, desde o início do programa. Muitas ações foram construídas em conjunto, o MST com as universidades e os técnicos do MDA. Porém, como o processo ainda está em construção, algumas fragilidades aparecem nessa relação.

E nesse conjunto de ações, os movimentos sociais continuam na pressão social de responsabilizar o Estado, nas suas diversas esferas, sobre a EJA no campo, mas as relações nesse processo continuam imbricadas, ou seja, há uma dificuldade nas esferas do Estado de saber quem assume esse papel sobre a educação no campo, como mostra o depoimento a seguir:

Então eu tenho aquilo que vêm, eles aceitam discutir uma educação do campo, a ser aplicado na prefeitura e nas escolas estaduais, se há política definida no MEC. Mas se é algo que vem por força da pressão do movimento social, ou do ministério que não tem esse encargo, não tem obrigação de fazer. Então fica sendo forçado, é mais difícil (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

A EJA, historicamente vem ocupando um lugar marginal, no sentido de não ter uma lei que obrigue o Estado a oferecer o ensino para os jovens e adultos, então o que acontece é um misto de programas e projetos, muitas vezes organizados pela sociedade civil para dar conta dessa demanda:

[...] não é obrigatoriedade do município, aí passa a ser, digamos, uma oferta como responsabilidade do Estado, do estado entende-se as diversas instâncias, e é por isso que se vê o Governo Federal agindo nisso como o Brasil Alfabetizado, e os programas federais, tem os EJA's nos estados, EJA no município, quer dizer, aí entra dentro do regime de colaboração, acordos para o entendimento da demanda, mas não é que seja responsabilidade, isso, aliás, foi quando a constituição foi flexibilizada [...] (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Como se fala aí, política de educação no Brasil, a cultura que se tem é de que o MEC é encarregado disso, se vai continuar sendo este o entendimento, então o PRONERA por lógica tem que deixar de ser do MDA, para ser instituído no local adequado (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

O co-financiamento dessas iniciativas transfere parcial ou totalmente a gestão de projetos às empresas que os financiam, ou seja, como patrocinadoras acabam definindo e administrando os projetos que lhes interessam, utilizando equipamentos, professores, técnicos e alunos das escolas públicas (SHIROMA, 2000, p. 92).

A função social do PRONERA que, para além de capacitar educadores, alfabetizar e escolarizar pessoas no assentamento/acampamento, exprimiu-se como forma de pressão à esfera do Estado, em transformar o programa numa política de Estado, ou seja, **é fundamental que esse programa venha a tornar-se uma política pública**. Esse é um fato que surge como avanço, visto que tal ação se concretiza a partir das pressões e demanda dos movimentos sociais reivindicando pelo seu direito a educação do campo, e com a participação de todos na elaboração do projeto desenvolvido pelas instituições, e que se diferencia daquelas propostas da década de 1950:

As propostas de 1950 vinham de cima para baixo, além de serem programas/campanhas, eram propostas que eram postas em ação, em movimento, como ação do Estado, ou Estado em ação, desde uma decisão da estrutura para baixo, verticalizada, de cima para baixo. O PRONERA ele é ao contrário, ele é de baixo para cima, é a sociedade que propõe lei, nasce como eu já disse no ENERA, uma proposta do MST, que ganha outras adesões, outras forças, se articulam com o MST, criam uma articulação nacional e força o Estado, a estrutura do governo a executá-lo” (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

A importância política dos movimentos sociais vai apontando as possibilidades concretas que esses grupos dispõem como força de pressão junto aos governantes. Historicamente, já se vivenciou alguns movimentos como, por exemplo, as “Diretas Já”, ou “Fora Collor”.

Esse processo de construção de um programa que abrange diversos projetos advindos das necessidades de formação dos sujeitos, por parte do Movimento tem quase dez anos de elaboração de Programa Nacional da Reforma Agrária em âmbito nacional, ou seja, desde 1998 quando surgem as primeiras discussões. É um programa de educação vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário o que é uma contradição, como ressalta um dos entrevistados:

O Governo Federal se tem o MEC, que cuida da educação e que deveria ser o ministério obviamente encarregado de instituir um programa que estava sendo reivindicado, ou de se instituir mais que

um programa, de se instituir políticas, que estão sendo reivindicadas pelo movimento, mas nós sabemos de que MEC estamos falando dos anos 1990, é um MEC do ministro Paulo Renato, da institucionalização das políticas que vinham do Banco Mundial etc. E se vemos o que consta no Plano Nacional de Educação de 2001, que foi construído no governo Paulo Renato, a Educação do Campo está absolutamente relegada, a uma importância secundária, não tem importância, não tem nenhum destaque, não interessa, não é o caso, então o MEC estava de portas fechadas para essa proposta de programa que nasceu no ENERA, de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o MEC totalmente fechado. Então o que o Movimento faz? Bate em outra porta, que é o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

O entrevistado remete à questão das políticas públicas, ressaltando a importância desse programa estar dentro do Ministério da Educação como forma de pressionar para que o mesmo se torne uma política pública. Nesse sentido, alguns autores apontam o que de fato é uma política pública e a necessidade de formulá-la como garantia dos cidadãos.

Pensar a política passa por designar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado (SHIROMA, 2000, p. 07). E a questão das políticas públicas, que aqui se encontra em foco, é a correlação de forças com o Estado, nas possibilidades de implementar sua face social (SHIROMA, 2000, p. 09). Ou seja, é nessa correlação de forças com o Estado que o entrevistado nos aponta a necessidade de se ter tal programa instituído e legitimado dentro do Ministério da Educação, como forma de garantir a continuidade de recursos públicos e afirmando o compromisso de educação junto aos movimentos sociais.

Nesse sentido, as reivindicações dos movimentos sociais pela garantia de educação de qualidade para os povos do campo também deveriam estar asseguradas, ou seja, estaria garantida essa prerrogativa na legislação, assim como FUNDEF, FUNDEB, também uma conquista bastante reivindicada.

Ao pensarmos na elaboração de políticas públicas que respeitem a realidade a partir de suas representações sociais e uma discussão mais profunda sobre qual

educação que se quer para a população do campo, nada mais coerente de que se discutam essas propostas dentro do Ministério da Educação. Mas o que se tem ainda é o programa instituído dentro do Ministério de Desenvolvimento Agrário, ou seja, não o órgão mais indicado para se discutir questões educacionais, já que existe um ministério para isso. Isso fica claro em uma das entrevistas:

[...] esse ministério forçado (MDA), na verdade, é forçado mesmo a instituir essa proposta e um caminho obviamente para um instituto de Reforma Agrária – o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA) para executar, o que é uma excrescência [...] (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Portanto, o PRONERA não estando inserido no Ministério da Educação, continua passível de investimentos indefinidos, pois basta assumir um novo governo que não tenha uma apreciação aos movimentos sociais do campo para o mesmo ser extinto, ou transformado, ou seja:

Enquanto programa, ele tem que estar se renovando a cada ano, o orçamento não é garantido por lei. Tem sido garantido pela pressão social, uma mudança de conjuntura do governo que acha que não tem que dar atenção à Reforma Agrária, o programa pode desaparecer (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Como se vê, historicamente, muitos programas tiveram uma vida curta, não obstante, o programa em estudo tem uma repercussão significativa, tanto pela sua abrangência em âmbito nacional, quanto aos recursos financeiros, o que permite uma reflexão sobre o potencial dessa rica experiência política e pedagógica de fazer-se ou não permanente na estrutura do Estado. Essa proposta que nasceu de um coletivo, teve uma origem diferente daquelas dos anos de 1950 e formas de concretização que buscam outros direcionamentos. Precisamos é buscar a reconfiguração do programa como política pública de direito.

Contudo, percebem-se no PRONERA limites e possibilidades no seu desenvolvimento e execução. O programa aponta grandes avanços, bem como

elementos que mostram o inverso, ou seja, que o mesmo precisa avançar em seus diversos aspectos, como foi elencado no capítulo anterior. Pela experiência vivenciada e pelas leituras dos estudiosos da questão, pode-se afirmar que o programa se coloca de forma pontual e focal. Tem caráter paliativo, não contempla a eliminação radical da desigualdade e do analfabetismo, porque vivemos numa sociedade excludente, e ainda se dirige apenas a minorar e compensar minimamente e de forma localizada os seus efeitos (DAGNINO, 2002, p. 297). O depoimento abaixo expõe essa perspectiva:

Programa é sempre frágil, pode ser espasmódico, é muito próximo de campanhas. Um determinado governo, determinada força social, que consegue ter em movimento, uma determinada idéia, influenciável num momento ou outro por “ventos” que vem de fora, e se faz grandes campanhas. Os programas têm muito essas características, programas que vem no bojo de correntes de campanhas, que não tem solidez do ponto de vista cultural, legal, que não fazem permanente na estrutura estatal (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Isso também aconteceu no contexto da década de 1950, durante o ruralismo pedagógico, as iniciativas de campanhas ou programas se apresentaram com forte caráter populista, deixando a desejar quanto a sua eficácia na solução de problemas reais daquelas populações.

Com o caráter de campanha, esse atendimento focal, que parte de demandas sociais, também serve para atender uma reivindicação imediata e aliviar as pressões sociais, ainda mais quando instituído no Ministério de Desenvolvimento Agrário, já que tal ministério, via de regra, não tem compromisso com discussões educacionais, mais específicas do Ministério da Educação.

Mas, nesse cenário de disputa, o que se mostra como um avanço é a conquista dos movimentos sociais na sua relação com o Estado, que forçaram a criação do PRONERA, enquanto as demais políticas caracterizavam-se por propostas que partiam do governo, sem participação da população do campo e que, na maioria das vezes, não

supria as necessidades dos mesmos. Eram vistos como “pacotes civilizatórios”, que traziam em seu bojo relações de controle, necessidade de moldar os sujeitos a uma determinada situação, no caso em estudo, esse programa reverte essa dinâmica. Em muitos momentos, as políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte” (SHIROMA, 2000, p. 14).

As intenções do PRONERA nascem das discussões do coletivo, da busca de soluções para problemas concretos do analfabetismo no campo. O PRONERA, desde sua origem, teve o planejamento e acompanhamento dos movimentos sociais que o reivindicavam, logo pode assumir e assume outra função, outras características.

Um exemplo dessas características, no caso do MST, o movimento mantém um acompanhamento sobre o formato, a concepção, os conteúdos e a execução do convênio com o Estado para alfabetização, preservando um grau de autonomia substancial em relação aos parceiros. Embora o papel deste último seja assegurar o financiamento dos recursos necessários, o que, certamente, lhe confere um grau significativo de poder no desenvolvimento do programa. Estudos apontam que muitas pessoas entendem que os projetos “são do MST” e não do Estado (DAGNINO, 2002, p. 294).

Isso pode até gerar, por vezes, uma expectativa muito alta por parte do movimento. Por outro lado, há a clara certeza de que essas propostas diferem em muito daquelas da década de 1950. Como vemos no depoimento a seguir:

Eu acho que o que nós avançamos da década de 1950, da ditadura militar, nós podemos falar a nossa linguagem, hoje a gente fala o que quer falar, nós queremos elevar o nível de consciência da nossa base e nós não queremos só a alfabetização. Queremos chegar lá no doutorado (DIRIGENTE MST, DEPOIMENTO).

Por tudo isso, acredita-se que o PRONERA, para dar conta de transformar-se em propostas duradouras e extensivas a todos os povos do campo organizados em

movimentos ou não, tem que reverter essa condição de programa, transformando-se numa política pública. O programa já mostrou que diferencia das políticas da década de 50, ao que se refere aos sujeitos envolvidos nesse processo de lutas e conquistas por um direito, a concepção de EJA é diferenciada, a fala a seguir confirma esses aspectos:

[...] levando em conta a importância dos sujeitos envolvidos e o que isso já significa no interior do coletivo, da importância do PRONERA, tem uma força suficiente para se conseguir, se no MEC estivesse, muito mais recurso do que no MDA [...] (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Por outro lado, o Estado garantindo o programa, de forma provisória, tem certo controle sobre os movimentos sociais, no que diz respeito às pressões dos mesmos sobre ele. Há possibilidade de barganhas e flexibilização às reivindicações e desvia as lutas por seus direitos, a educação como política pública, que garanta qualidade e universalidade a todos os povos do campo e da cidade.

A questão dos recursos destinados à educação também é um fator histórico nos estudos da educação brasileira. Sempre tem sido aquém das reais necessidades. A vigilância dos movimentos sociais ainda se faz necessária para que esse programa se efetive como política pública, pois: “Para o PRONERA fazer-se uma política de Estado, ele tem que fazer-se lei. Ele tem que fazer-se inserido no Plano Nacional de Educação”. (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Nesse processo de discussão de políticas pública, o MST como movimento que lidera as lutas, sente-se “dono” do programa, cria-se um espírito competitivo entre os movimentos sociais. Um dos entrevistados nos alerta: “O PRONERA é uma conquista dos movimentos, não só do MST, mas dos movimentos de luta pela terra, pela educação do campo enquanto política pública [...]” (ESTUDANTE, DEPOIMENTO).

Isso é importante observar para que não ocorram disputas que possam enfraquecer a luta por melhoria das condições do programa, ou seja, que ele se

transforme em política pública. Essa disputa se cristaliza durante todo o processo de desenvolvimento do projeto. Nos depoimentos, fica evidente a diferenciação no papel de cada instituição, bem como da disputa de poder entre os mesmos:

Mas eu sei que algumas posições do MST, particularmente o que diz respeito a instituições do Estado, elas são bastante rígidas e fechadas, então eu previa essa dificuldade inicial de convivência, entre a universidade, embora a universidade para eles não deixe de ser uma instituição estatal. E de outro lado, eu previa também uma dificuldade a partir da própria universidade é que senão por algumas pessoas, mas enquanto instituição e, pelo aparato em geral, vê o movimento com essa desconfiança e o MST com certo preconceito, então eu previa essa dificuldade inicial de aproximação [...] (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

[...] o responsável pela execução da educação como direito, o movimento tem muito claro que é o Estado, o Estado nas suas diversas esferas (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

[...] não compreendem a palavra educação. Eles se vêem como parceiro único e exclusivamente financeiro (referindo-se ao INCRA) (DIRIGENTE DO MST, DEPOIMENTO).

Os depoimentos mostram como as relações entre os parceiros é uma construção difícil, sujeita a muitas interveniências. A organização do PRONERA/SC expõe como cada parceria se comporta frente aos seus papéis, suas posições enquanto instituição e relação de poder:

[...] na execução do projeto pedagógico, a universidade, por exemplo, firmando posições que tinha que firmar enquanto responsável jurídica, proponente jurídica e executora do projeto, que tem que seguir certos parâmetros, burocráticos de aplicação dos recursos, firmando, assim, tem que ser a flexibilização na aplicação dos recursos, ela não pode fugir a parâmetros dados, até por conta de, enfim, ser coerente com a legislação vigente, embora às vezes, muito rígida, do movimento que por natureza é mais flexível, então forçava, mas também passou a respeitar e entender que tinha um limite, e aí se foi construindo esse entendimento, o que diz respeito à aplicação dos recursos desde a existência do dinheiro, e as metas a serem cumpridas, bem como o projeto pedagógico foi sendo, suponho, ainda hoje também a administração desses conflitos (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Outra dificuldade é a insatisfação dos movimentos sociais e, nesse caso, o MST frente à parceria do INCRA:

[...] eu acho que o PRONERA não é visto dentro do INCRA. Ele não é lido, não é pensado, não é arquitetado, ele é um programa que acontece, eles só fazem o repasse de verba, repassa para instituição, mas ele não é visto como um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (DIRIGENTE MST, DEPOIMENTO).

Em relação à parceria entre UFSC e MST hoje, há certa familiaridade nas negociações e na discussão das propostas pedagógicas e tudo que envolva o andamento dos projetos, porém, ainda necessita-se de atenção constante, de ambos os lados: “Não seria hipócrita de dizer que a gente não tem problemas com a universidade, não é isso, mas temos avanços politicamente e pedagogicamente, temos uma cumplicidade. A gente consegue hoje, ter uma cumplicidade (DIRIGENTE MST, DEPOIMENTO).

Isso revela que essa parceria avançou na constituição de um trabalho coletivo, entre sujeitos com papéis sociais tão diferentes. É um avanço em relação à década de 1950 em que momentos de parcerias não existiam. Hoje, o que se constata são sujeitos envolvidos no processo de discussão de metas do projeto, no desenvolvimento e nas avaliações do mesmo, como aponta o depoimento a seguir:

[...] O grupo sentou, ficou duas horas discutindo. Primeiro o coletivo sentou e fez toda avaliação da visita e disse onde errou, o que não errou, depois foram para o grande grupo, ouviram o grande grupo, se checou as informações e dali eles saíram com encaminhamentos do que fazer na próxima visita, isso eu acho que é um grande avanço (DIRIGENTE DO MST, DEPOIMENTO).

Mas nem sempre foi assim, Beltrame (2004, p. 65) aponta que as dificuldades enfrentadas pelo grupo de educadores da UFSC apareceram já nas primeiras reuniões para discutir a sua elaboração e execução. Esses entraves apareceram em vários momentos, no trabalho de cada grupo de educadores do MST e da UFSC.

No caso do MST, onde a competência do movimento para a condução do projeto de alfabetização e/ou escolarização foi amplamente reconhecida pelo Estado, há também o envolvimento de membros da universidade como instrumentos da qualificação necessária (DAGNINO, 2002, p. 285).

Nos depoimentos de diversas ordens, percebe-se que o INCRA e a universidade estando no papel de Estado, ocupam diferenciações frente à sua postura e aceitação do próprio movimento. Diferenciam-se até mesmo pelo papel que cumprem no decorrer do projeto, a UFSC com intervenção pedagógica e trabalho conjunto com o MST e o INCRA no repasse do recurso financeiro, tendo certa distância principalmente o processo pedagógico e social que envolve as ações do projeto.

Isso tudo aponta os caminhos que ainda precisam ser percorridos para o fortalecimento desta proposta como política pública. Um dos limites é o financiamento, incerto e descontínuo. Não se dispõe de uma fonte estável de financiamento. A escassez de recursos e a oscilação do pagamento comprometem todo o processo dos projetos. Isso também se deve ao não envolvimento dos poderes estaduais e locais. Um dos desafios do programa é justamente esse, para que essa iniciativa crie “raízes”, como uma política pública.

Dessa forma, a pressão social é constante por uma política pública, pois ainda necessita de uma maior institucionalidade e como política pública interministerial, e intergovernamental, envolvendo União, Estados e Municípios. Ajustando esse comprometimento dos órgãos federais, o programa poderá estabilizar seus recursos orçamentários, tendo, assim, uma continuidade nos processos educativos, ampliando seu atendimento. Dessa forma, poderá transformar-se de Programa para uma política pública de Educação do Campo:

[...] crer na possibilidade de formulação de políticas públicas articuladas, com vistas à construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo em que a educação tenha um papel primordial. É desse modo que o Pronera se constitui numa ferramenta fundamental para a inclusão social, quando realiza a profissionalização de jovens e adultos para atuarem no desenvolvimento dos assentamentos, seja como educadores seja como profissionais das ciências da terra (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 56).

De tudo que se apontou desde o início desse estudo, concretamente, o que se constata é um programa de educação vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, sendo que existe um Ministério próprio para assuntos educacionais, o MEC.

Portanto, o PRONERA não estando no devido ministério, continua passível de investimentos indefinidos, como já se afirmou anteriormente, pois basta assumir um novo governo que não tenha uma apreciação aos movimentos sociais do campo para o mesmo ser extinto ou modificado, retoma-se, também, o depoimento para reafirmar nossa aposta na transformação do PRONERA em política pública:

Enquanto programa, ele tem que estar se renovando a cada ano, o orçamento e não é garantido por lei. Tem sido garantido pela pressão social, uma mudança de conjuntura do governo que acha que não tem que dar atenção à Reforma Agrária, o programa pode desaparecer (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Mas, apesar dos limites, o programa traz novos paradigmas acerca da discussão específica do campo. Essa concepção é fundamental para sustentar suas ações. Para além de ser uma concepção pedagógica, a Educação do Campo é uma concepção de mundo, de modelo de desenvolvimento dos sujeitos sociais do campo. A Educação do Campo tem uma especificidade, de acordo com sua realidade, com seus sujeitos, suas necessidades e a política a ser elaborada têm que atender às especificidades da realidade daqueles sujeitos.

O avanço do PRONERA/SC e de outros programas está associado, essencialmente, à transformação do Estado, das suas relações. Mas não pode esperar a transformação do Estado para mudar a educação e melhorar a qualidade de vida dos sujeitos do campo. É necessário que seja um processo único reorganizado e transformando um e outro. Nesse sentido, considera-se importante registrar os avanços conquistados também nos espaços institucionais, em especial na Secretaria de Educação de Santa Catarina, onde o PRONERA/UFSC e MST – se fizeram presentes, como

representantes nos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e no de Educação do Campo. Como membro do primeiro, faz parte da comissão estadual de preparação dos Seminários Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Dagnino (2002, p. 281), alerta que as relações que se estabelecem entre ambos, Estado e sociedade civil, são sempre tensas, permeadas pelo conflito. Essa hipótese quer então ressaltar o caráter de construção histórica dessas relações, no sentido de que elas são objetos e, portanto, transformáveis pela ação política.

Visualizando o PRONERA como um todo, podemos afirmar que o programa em estudo tem limites como falta de recursos pedagógicos, financeiro, de infraestrutura, falta de motivação dos educandos, oscilação entre os educadores, questões de relacionamento entre os parceiros.

Por outro lado, traz avanços como a ampliação no quadro de lideranças do MST, um espaço para se discutir uma “nova” educação do campo. Ou seja, atualmente se tem uma Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em que media o trabalho da Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD/MEC, tendo, assim, influência sobre as propostas de políticas públicas para educação, e logo, uma proximidade com o MEC / PRONERA, o que será uma possibilidade de diálogo entre as partes.

Outro elemento importante que merece destaque é que o PRONERA/SC vem abrindo portas na Universidade, ou seja, atualmente implementou dois cursos de especialização, um em EJA e outro em Educação do Campo, isso significa dar visibilidade a um trabalho de anos, e mostrar ações comprometidas com a educação continuada para os povos do campo, os quais, por direito, conquistam esse espaço numa instituição pública.

O programa em si pode redefinir o cenário de políticas do campo como afirma esse entrevistado: “Esse programa poderia ser o carro-chefe para puxar outros programas de educação do campo, se estivesse no MEC” (PROFESSOR, DEPOIMENTO).

Assim, avalia-se que o programa em análise com as fragilidades ainda apontadas ao longo do presente estudo, ou seja, dentro das possibilidades existentes poderá constituir-se numa alavanca para a melhoria da educação oferecida aos povos do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de finalização da pesquisa, se fazem necessárias algumas considerações, no sentido de apontar possibilidades e desafios, para que o processo de discussão do tema investigado tenha continuidade no debate atual das políticas públicas para o campo.

Esse estudo nos traz elementos para analisar e discutir sobre as dificuldades, possibilidades, e desafios frente à Educação de Jovens e Adultos do campo e às políticas adotadas historicamente, até o contexto atual, nesse caso o PRONERA.

A iniciativa dessa pesquisa partiu da experiência empírica, ou seja, da experiência enquanto bolsista no PRONERA da UFSC e, desse modo à vivência oportunizou questionamentos a respeito de todo o trabalho de educação do campo, e que envolve o MST. Esse processo de mergulho nas diferenças, vivências, descobertas, exigiu um esforço e um desafio para não cometer pré-conceitos, os quais estão presentes em nossas vidas de forma cristalizada. Outro desafio, posteriormente ao envolvimento de todo o trabalho como bolsista, no referido programa, foi o afastamento das questões cotidianas que envolvem o programa, para compreender e analisar o desenvolvimento e execução do mesmo, do “lugar” de pesquisadora.

A superação das dificuldades foi lapidada a cada dia, a busca de teóricos para entender a problemática e dificuldades, tornou-se um desafio constante, e um degrau a ser vencido durante todo o percurso. Diante disso, nos deparamos com dificuldades e aprendizagens, as quais estão interligadas, no que se refere à questão de formação, e da condição de tornar-se pesquisadora.

A motivação para tal processo, instigou em conhecer os sujeitos envolvidos no processo de elaboração e execução do programa na UFSC e, a partir disso, identificar os avanços que o PRONERA traz na condição de programa, as possibilidades e as dificuldades que perduram até o momento frente às políticas destinadas à educação de jovens e adultos do campo.

Diante de todos os elementos elencados da pesquisa, contata-se que essa intervenção, ou seja, os desdobramentos do programa causam certos impactos nas condições de vida. As pessoas do campo e também as da universidade, têm acesso ao saber sistematizado, tem maiores condições de refletir sobre seus direitos e reivindicá-los coletivamente. Porém, ainda há ausência e/ou insuficiência de outras políticas públicas de combate à pobreza, garantia de direitos e desenvolvimento do campo, melhoria nas condições de infra-estrutura como: moradia, escolas, saneamento básico, estradas, direito ao lazer, saúde, alimentação, entre outros. Nessas condições, em que parece que “falta tudo”, compreende-se os motivos da desmotivação da população assentada em engajar-se nos processos educativos que o programa propõe, o qual envolve investimento pessoal e familiar.

Por isso, a insistência em apontar a necessidade de implementação de políticas públicas que atendam às reais demandas dos povos do campo.

Todo esse processo de construção do programa leva a tecer algumas constatações importantes referentes ao projeto atual de educação de EJA no campo, que traz avanços, que envolve os movimentos sociais, mas que ainda necessita de melhorias. Identificamos diferenças das políticas atuais do campo em relação àquelas do período que chamamos de ruralismo pedagógico, concretizadas nos projetos da década de 1950.

Apesar de se constituir como programa, o mesmo diferencia-se por ser uma reivindicação por parte dos movimentos sociais, tendo propostas e diretrizes discutidas

conjuntamente entre os movimentos sociais, as universidades e o governo. Uma iniciativa que discute seu desenvolvimento e execução conjuntamente com todas as instituições envolvidas no processo e que traz uma concepção que respeita o direito universal à educação e específico dos sujeitos do campo.

A concepção de educação que se reivindica atualmente frente aos povos do campo, é uma educação que traz o campo como um cenário de espaço de vida, que respeita sua relação com a natureza, sua cultura, seu trabalho, mas que também tenham acesso ao saber sistematizado entremeado aos saberes das vivências do campo, isso se diferencia do ruralismo pedagógico.

A educação de jovens e adultos parte de uma especificidade, ou seja, é uma modalidade específica dentro da educação. Esse estudo nos remete à necessidade de um maior comprometimento por parte dos governos frente a essa modalidade de ensino, a formação dos educadores nessa área, condições para os educandos freqüentarem as aulas, entre tantos outros fatores apontados ao longo do texto.

PAIVA (2006, p. 520), nos remete que a EJA é compreendida, a partir de carência e necessidade social. Ou seja, esses aspectos produzidos historicamente, vêm a constituir o que se reconhece como direito, em resposta a esses carências e necessidades. E por ser direito freqüentemente é negado e em poucos momentos respeitado, em relação a alguns os cidadãos.

Vimos nos capítulos anteriores, que historicamente e na atualidade a educação de jovens e adultos, na maioria das vezes, ainda ocupa um lugar marginal, quando se trata de se discutir políticas públicas para essa modalidade, ocupa o lugar de voluntariado, programas de suplência, profissionais sem formação na maioria das vezes.

PAIVA (2006, p. 521), ainda nos alerta, que a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem os jovens e adultos, mas se

produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Uma hipótese levantada durante o estudo, é que o fato de o PRONERA não ser vinculado ao MEC, impede que ele se torne uma política pública. Isso ficou evidente num dos depoimentos, e traz o debate no sentido de provocar o MEC como o ministério a se comprometer, assumir, implantar e discutir os projetos de educação do campo. Que a EJA e a Educação do Campo tenham lugar e verbas asseguradas para que se possa discutir uma educação de direto e qualidade aos povos do campo.

Deve-se considerar que o campo também é um espaço de vida, assim como o urbano, com suas diferenciações a serem respeitadas e reivindicadas.

Nessa direção, se reveste de grande importância a criação do PRONERA, pois inseriu a educação na agenda da Reforma Agrária e no debate político nacional, criando inclusive a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que coloca em pauta todas as suas reivindicações, com a participação dos movimentos sociais.

O programa consolidou seu trabalho em âmbito nacional de tal forma que agora fica difícil pensar a questão agrária sem educação, pois a partir da formação dos educandos/as e educadores/as, foi possível visualizar inquietações e proposições sobre novas formas de compreender os problemas e as alternativas para a Reforma Agrária.

Dessa maneira, ganha impulso a educação dos povos que vivem no campo, não mais considerado como lugar de atraso, mas sim como um espaço pleno de possibilidades e vida.

“O cenário – a teia – é favorável e as disposições, as recíprocas, possibilitam manter desenhos tramados na espera, nas escolhas, nas lutas, e na certeza de que as lições de hoje devem ser relembradas sempre, porque a educação de adultos, como um direito não-dado, mas arrancado do chão, não pode mais escapar das mãos dos que por ele têm despendido a vida” (PAIVA, 2006, p. 539).

Essa pesquisa não tem a pretensão de trazer uma conclusão fechada e acabada, mas de trazer apontamentos para que se continue o debate por uma educação dos jovens e adultos do campo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio et al. O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, 1ª edição, 1991.

ANDRADE, Maria Regina; DI PIERRO, Clara Maria. *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzáles; et al. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação Como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. *MST, Professores e Professoras: sujeitos em movimento*. 2000. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2000.

_____. Universidade e movimento social: interação entre sujeitos educadores(as). In: *Educação de Jovens e Adultos: Estudos e Práticas do campo*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o Consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola No Campo*. São Paulo: Papirus, 1993.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE DIAS, Juan. *Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CALDART, Roseli; KOLLING, EJ. O MST e a Educação. In: *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é Mais do Que Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

DAGNINO, Evelina. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p. 108 – 130, 2000.

_____. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115 – 1139, 2005.

_____. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 14, p. 108-130, 2000. Número especial.

INCRA: (Coordenação – Geral de Projetos Especiais – SDE). *PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA*: Manual de Operações. Brasília, 2001.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. *Um (RE)Trato Pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST*. 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de

Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2003.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. São Paulo: MST, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº4).

MST. Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. Caderno de educação. N. 3. São Paulo, 2000.

MST. *Construindo o caminho*. 2001.

OLIVEIRA, Lorita; et al. *Adulto também tem direito*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

PAIVA, Jane. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, 2006.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Bresser L. C. et al. *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

RELATÓRIO DOS REGISTROS DAS VISITAS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO. PRONERA/CED/UFSC (2004 – 2005).

RELATÓRIO DOS REGISTROS DAS ETAPAS DE ESCOLARIZAÇÃO. PRONERA/CED/UFSC (2004-2005).

RELATÓRIO DOS REGISTROS DAS ETAPAS DE CAPACITAÇÃO. PRONERA/CED/UFSC (2004-2005).

RODRIGUES, Lyvia Mauricio. *Desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação

do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva, 1998.

SILVA, Samuel Ramos da. *Movimento, Comunicação e Linguagem na Educação de Jovens e Adultos do MST*. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. et al. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.